EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Textos e contextos de formação

ORGANIZADORES

CLARICE MONTEIRO ESCOTT

FABIANA DE OLIVEIRA KELLER

MARIA CRISTINA CAMINHA DE CASTILHOS FRANÇA

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Editora Poisson

Clarice Monteiro Escott
Fabiana de Oliveira Keller
Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Organizadoras

Educação profissional e tecnológica

Textos e contextos de formação

1ª Edição

Belo Horizonte

Editora Poisson

2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação profissional e tecnológica: textos e contextos de formação / Organização: Clarice Monteiro Escott, Fabiana de Oliveira Keller, Maria Cristina Caminha de Castilhos França – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-489-5
DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. ESCOTT, Clarice Monteiro II. KELLER, Fabiana de Oliveira III. FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos IV. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterado.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadoras

Clarice Monteiro Escott

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); Docente Permanente Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS) e coordenadora do Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT. Coordenadora Adjunta da Comissão Acadêmica Nacional do ProfEPT - Gestão 2022-2025. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional técnica e tecnológica, inovação, currículo, avaliação educacional e avaliação institucional.

Fabiana de Oliveira Keller

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (2022). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas Universidade de Caxias do Sul (2013). Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009). Atualmente é Assistente em Administração na Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e graduanda de Letras - Língua Portuguesa no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves.

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é integrante da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica, docente, pesquisadora e líder de grupo de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), editora-chefe da Revista ScientiaTec do IFRS. Atua no mestrado profissional em EPT (ProfEPT/IFRS) e no PPGECi/UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ENSINO, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional e tecnológica (EPT), acesso permanência e êxito, envelhecimento, memória social e imagens.

Apresentação

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Clarice Monteiro Escott

Fabiana de Oliveira Keller

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Este livro concentra artigos que têm como autores egressos e seus orientadores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS (ProfEPT/IFRS). Esse tem como característica singular, o fato de estar estruturado em Rede Nacional. Atualmente está presente em 40 Instituições Associadas (IAs), espalhadas entre algumas capitais e o interior dos estados no território brasileiro. A área de concentração é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o ProfEPT está alocado na Área de Ensino da CAPES.

A modalidade profissional propõe o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada, que resulta em uma dissertação e um produto educacional, sendo o último disponibilizado nos repositórios abertos: o Portal EduCAPES e o Repositório Institucional do IFRS. Ou seja, a formação em educação profissional e tecnológica visa tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, constituído pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia.

A proposta central desta obra visou reunir reflexões oriundas de pesquisas e produtos educacionais sobre a Educação Profissional e Tecnológica, bem como contribuir para fortalecer as temáticas que estruturam as duas Linhas de Pesquisa e Macroprojetos correspondentes.

Os artigos foram, então, organizados em dois eixos: o primeiro foi composto por artigos sobre a Linha 1, a de Práticas Educativas em EPT. O segundo eixo aglutinou artigos sobre a Linha 2, a de Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na EPT. Cada linha de pesquisa contempla três macroprojetos que visam ampliar o conhecimento científico, considerando a complexidade da área de concentração. Nesta esteira, busca-se apresentar os resultados das pesquisas desenvolvidas, bem como a sua contribuição para o enriquecimento e consolidação da EPT como um espaço de formação voltada para o trabalho educativo, enquanto instrumento de política social.

Cabe, desta forma, apresentar as **LINHAS DE PESQUISA** e os **MACROPROJETOS** que estruturam cada uma delas:

Linha 1: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, às questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho.

Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e aprendizagem na EPT, com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e elaboração e experimentação de propostas de ensino inovadoras em espaços diversos (sala de aula, laboratórios, campo, museus, setores produtivos, internet, entre outros).

Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e aprendizagem na EPT, no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação e relações étnico-raciais, Educação quilombola, Educação do Campo, Questões de Gênero e Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs), e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT.

Macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado

Abriga projetos que trabalham na perspectiva do currículo integrado, que venham a contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas integradas, em direção à superação da dualidade estrutural, nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.

Linha 2: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, a construção temporal, através dos estudos de memória da Educação Profissional e Tecnológica, que ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos.

Macroprojeto 4 - História e memórias no contexto da EPT

Abriga projetos que trabalham as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional, considerando o mundo do trabalho a partir de estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos, entre outros.

Macroprojeto 5 - Organização do currículo integrado na EPT

Abriga projetos que trabalham na perspectiva da organização e planejamento do currículo integrado, que venham a contribuir para a compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT e nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.

Macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT

Abriga projetos que trabalham questões relacionadas à organização e planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT. Os projetos devem investigar as relações desses espaços com a EPT e as suas interlocuções com o mundo do trabalho e os movimentos sociais.

Os artigos que compõem o livro foram desenvolvidos por egressos das turmas que ingressaram nos anos: 2017, 2019 e 2021 e 2022 e têm as suas temáticas organizadas por linha de pesquisa e macroprojetos correspondentes. Com isso temos as seguintes produções:

Da Linha 1: "Integrando Arte e Educação Profissional com o Jogo SUPER ARTXPLORE" das Ms. Ester Miriane Zingano e Profa. Dra. Michelle Camara Pizzato; "Aprendizagem Baseada em Problemas no Âmbito da EPT" das Ms. Ana Lúcia dos Santos Hamester e Profa. Dra. Aline Grunewald Nichele; "Caminhos Formativos para docentes do IFRS: O processo de desenvolvimento das Trilhas de Aprendizagem sobre a Turma Virtual do SIGAA" das Ms. Mara Lisiane Sievert e Profa. Dra. Aline Grunewald Nichele; O Propósito, a Inspiração, a Pesquisa e o Resultado: Relatos (As Trilhas) de um Estudante de Mestrado da Educação Profissional e Tecnológica dos Ms. Luciano de Lima Silveira e Profa. Dra. Josiane Carolina Soares Ramos Procasko; "Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa e sua aplicabilidade na EPT através de recursos digitais" das Ms. Tatiana Rodrigues Daitx e Profa. Dra. Josiane Carolina Soares Ramos Procasko; "Mulheres e a busca de uma formação profissional: pesquisa sobre o nível de alfabetização científica e o perfil de estudantes de um Curso Normal de Porto Alegre" das Ms. Simone Rosanelli Dullius e Profa. Dra. Andréia Modrzejewski Zucolotto; "Processo Seletivo do IFRS: a acessibilidade aos candidatos surdos" dos Ms. Daniel Oliveira da Silva e Profa. Dra. Andréa Poletto Sonza;

"O estágio curricular obrigatório e a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica: subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS" dos Ms. Samuel dos Santos Mota e Profa. Dra. Andréa Poletto Sonza; "Oficinas de letramento racial na EPT: promovendo práticas educativas antirracistas a partir da escuta de juventudes negras" dos Ms. Helder Felipe da Silva de Oliveira e Profa. Dra. Liliane Madruga Prestes; e, por fim, "Comunicação Organizacional em instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT): um estudo com estudantes do Ensino Médio no IFRS - Campus Bento Gonçalves" dos Ms. Augusto Basso Veber e Profa. Dra. Andréia Modrzejewski Zucolotto.

Da Linha 2: "Proposta de Avaliação Participativa e Emancipatória da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS" das Ms. Fabiana de Oliveira Keller e Profa. Dra. Clarice Monteiro Escott; "A Politecnia como Princípio Articulador da Política de Educação para a

Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Viamão" das Ms. Márcia Isabel Lopes Calau e Profa. Dra. Clarice Monteiro Escott; "A Integração do Cinema e da Filosofia como Ferramenta de Ensino: desenvolvimento de um produto educacional para a formação humana integral na Educação profissional e Tecnológica" dos Ms. Rodrigo Magarinus e Profa. Dra. Ana Sara Castaman;

"O Acolhimento e a Integração de Ingressantes na Educação Profissional e Tecnológica: Apresentação de um Produto Educacional" das Ms. Adriane e Profa. Dra. Ana Sara Castaman; "Considerações sobre as particularidades de gênero frente a situações excepcionais ao cotidiano: desafios às Comissões Permanentes" das Ms. Andréa Marta Donadel Bergonci e Profa. Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França; "Acesso, permanência e êxito: um estudo com os discentes do IFRS/Campus Erechim que possuem vínculo ao programa de reabilitação profissional do INSS" dos Ms. Ivan Suszek e Profa. Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França; "Os jovens trabalhadores e o direito ao esporte e lazer: a realidade brasileira em questão" dos Ms. Cassiano Noimann Leal e Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira; para finalizar, "Formação de professores da educação profissional e tecnológica em espaços de representatividade: presença do trabalho como princípio educativo" dos Ms. Henrique Leonardi de Oliveira e Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira.

Desejamos uma boa leitura e que as reflexões proporcionadas pelas produções que compõem este livro, possibilitem avanços significativos à Educação Profissional e Tecnológica, bem como promova ações efetivas na formação de pesquisadores que repercutam positivamente neste campo de conhecimento, para que se construa um mundo mais justo e para todos.

Organizadoras

Prefácio

Polyanna dos Santos

> "Não haveria espécie humana sem o trabalho, não há ser humano sem educação, mas ainda não foi construída uma solidariedade consciente, reflexiva e universal entre todos os seres humanos. Nessa situação, quando levantadas as questões do trabalho, da educação e da relação entre ambas, sempre se encontram, ao mesmo tempo, mas sob formas que variam conforme os tempos e os lugares, a questão da humanidade e do ser humano e da exploração de homens por outros homens"
>
> (CHARLOT, 2013, p. 89)[1]

Lançar o olhar para as pesquisas em educação profissional e tecnológica implica em mirar para elementos da história da educação brasileira que nos auxiliam a compreender seus avanços e contradições. De uma educação destinada às classes trabalhadoras, com intuito de manter o *status quo*, a uma educação tomada na perspectiva da formação humana integral, há um percurso de lutas e conquistas!

Compreendida por este prisma, a educação profissional e tecnológica visa romper com o dualismo estruturante da educação brasileira, por meio do qual, reproduz-se a divisão social do trabalho nos e pelos sistemas de ensino. Aos filhos das classes dominantes, a formação propedêutica indispensável para o acesso às universidades. Para os filhos das classes trabalhadoras, a formação profissional para atender às demandas do mercado de trabalho. Assim, mantém-se a tessitura social dividida entres os que desenvolverão o trabalho intelectual e os que executarão o trabalho manual.[2]

Nesse sentido, a educação profissional que busca romper com esse dualismo estrutural perpassa pela defesa da superação da "*redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social*"[3].

---

[1] CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
[2] CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.
[3] Idem, p. 2.

Os desafios que emergem da formação para o trabalho, trazidos à reflexão neste livro, convidam-nos a problematizar os diferentes contextos e sujeitos que constituem a educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, compreender as relações entre trabalho e educação na sociedade contemporânea e, como elas se entrelaçam nas práticas educativas intencionais, demanda um esforço para defini-las.

A concepção de trabalho que fundamenta os debates propostos nesta obra, denota ao processo por meio do qual o ser humano se transforma na medida em que modifica a natureza para atender às suas necessidades. A ação humana diante da natureza é mentalmente projetada para se alcançar uma finalidade e, para que isso se torne possível, o homem mobiliza instrumentos e cria meios de intervir e transformar. Por meio desse processo, o ser humano se distingue dos outros animais e humaniza a natureza, os objetos, as práticas e as relações resultantes do trabalho[4]. Por essa razão, como nos provoca Charlot, *"não haveria espécie humana sem o trabalho"*.

Ao lançarmos o olhar para os processos por meio dos quais nos tornamos humanos, produzimos cultura e transmitimos a nossa condição humana às novas gerações, encontramos a educação. Por meio dela, forjamos sujeitos para agirem na sociedade (com maior ou menor grau de consciência da nossa intencionalidade). Dada a sua intenção em formar e projetar no futuro as demandas de um grupo social, tal fenômeno se expressa nos agrupamentos humanos e, por meio dele, a humanidade se constitui nas suas dimensões sociais e históricas.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as relações entre o trabalho e a educação em sua totalidade, situando-a nos contextos sociais e históricos em que elas se estabelecem. E assim, vamos encontrar a formação para o trabalho reduzida ao aprendizado de técnicas, ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a um perfil de trabalhador, em atendimento às demandas do mundo do trabalho constituído em uma sociedade capitalista[5].

E, é nessa contradição posta à relação trabalho-educação, que os(as) pesquisadores reunidos neste livro desenvolveram os conhecimentos resultantes de suas investigações. Ao passo que se propõem a problematizar a realidade estudada, esforçam-se em materializar propostas educativas que rompam com a visão reducionista lançada à educação profissional técnica e tecnológica neste país.

---

[4] MARX, Karl. O Capital - Livro 1: Crítica da economia política. (Coleção Marx e Engels). Boitempo Editorial, 2015. (e-book)

[5] RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1). 93-114, 2003.

No intuito de dimensionar a *"formação integral e significativa do(a) estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo"*[6], o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) busca a compreensão das distintas realidades educativas da formação para o trabalho para nelas intervir.

Desde 2017, quando iniciou suas atividades, o Programa oferta o curso de mestrado profissional em rede nacional estabelecendo-se em todos os estados do país, incluindo o Distrito Federal. Institui-se em 40 Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, promovendo a interiorização da pós-graduação no país.

Assim, o ProfEPT tem como objetivo principal: *"proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica, visando tanto à produção de conhecimentos como ao desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado"*[7].

Preocupamo-nos em lançar luz a temáticas pertinentes ao campo da Educação Profissional e Tecnológica que envolvam: as propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT; a inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT; as práticas educativas no currículo integrado; histórias e memórias no contexto da EPT; a organização do currículo integrado na EPT e a organização dos espaços pedagógicas da EPT[8].

Na tentativa de romper com a conformação social do trabalhador, os debates promovidos neste livro, trazem os temas que se despontaram como desafios a serem superados na prática profissional dos(as) estudantes de nosso curso de mestrado. Eis, então, que as pesquisas desenvolvidas no ProfEPT do Instituto Federal do Rio Grande do Sul expandem as fronteiras institucionais e cumprem seu compromisso social com a partilha dos saberes e a divulgação científica.

A problematização dos cenários e contextos, permite apresentar propostas educativas voltadas às metodologias do ensino, à formação de professores e à consolidação de processos de gestão dos espaços educativos na EPT. Busca-se, assim, a construção de espaços inclusivos,

---

[6] Regulamento Geral do ProfEPT. Portaria Ifes Nº 1588, de 25 de julho de 2023.
[7] Ibidem.
[8] Descrição dos 06 macroprojetos compreendidos nas duas linhas de pesquisa do ProfEPT, a saber: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e, Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ibidem.

acolhedores e capazes de fomentar a formação humana integral na educação profissional e tecnológica.

As temáticas compartilhadas neste livro contribuem a sonhar com uma formação que recupere o trabalho como princípio educativo, a fim de promover uma educação emancipadora, crítica e capaz de romper com a lógica do trabalho como exploração, produzindo outras relações entre os seres humanos.

Como nos provoca Gaudêncio Frigotto (2001), *"na tarefa de construirmos uma alternativa societária, torna-se imperativo uma boa dose de utopia, pois sem esta não há educação, nem futuro humano. A utopia é uma tensão permanente daquilo que é posto como medida final, como imutável. É para isso que serve a utopia. A utopia é que nos ajuda a afirmar os princípios da igualdade, solidariedade e a generosidade humana"*[9].

E, cientes da incompletude dos processos educativos experimentados e propostos neste livro, que estendemos aos(às) leitores(as) o convite para partilhar desta utopia! Apresentamos *"Educação Profissional e Tecnológica: Textos e Contextos de Formação"*, para que possamos projetar juntos(as) os caminhos, por meio dos quais, buscaremos transformar a educação!

Boa leitura!

[9] FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

SUMÁRIO

Apresentação..... 5

Prefácio..... 10

LINHA 1: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

MACROPROJETO 1 - PROPOSTAS METODOLÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE ENSINO NA EPT

Capítulo 1: Integrando arte e educação profissional com o jogo super artxplore..... 19

Ester Miriane Zingano, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.01

Capítulo 2: Aprendizagem baseada em problemas no âmbito da educação profissional e tecnológica 27

Ana Lúcia dos Santos Hamester, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.02

Capítulo 3: Caminhos Formativos para docentes do IFRS: o processo de desenvolvimento das Trilhas de Aprendizagem sobre a Turma Virtual do SIGAA 35

Mara Lisiane Sievert, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.03

Capítulo 4: O propósito, a inspiração, a pesquisa e o resultado: relatos (as trilhas) de um estudante de mestrado em educação profissional e tecnológica..... 43

Luciano de Lima Silveira, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.04

Capítulo 5: Sala de aula invertida: uma metodologia ativa e sua aplicabilidade na EPT através de recursos digitais..... 52

Tatiana Rodrigues Daitx, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.05

Capítulo 6: Mulheres e a busca de uma formação profissional: pesquisa sobre o nível de alfabetização científica e o perfil de estudantes de um curso normal de Porto Alegre 60

Simone Rosanelli Dullius, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.06

SUMÁRIO

MACROPROJETO 2 - INCLUSÃO E DIVERSIDADE EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃOFORMAIS DE ENSINO NA EPT

Capítulo 7: Processo seletivo do IFRS: a acessibilidade aos candidatos surdos..... 67

Daniel Oliveira da Silva, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.07

Capítulo 8: O estágio curricular obrigatório e a inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional e tecnológica: subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS 75

Samuel dos Santos Mota, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.08

Capítulo 9: Oficinas de letramento racial na EPT: promovendo práticas de educação antirracista a partir da escuta das juventudes..... 83

Helder Felipe da Silva de Oliveira, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.09

MACROPROJETO 3 - PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURRÍCULO INTEGRADO

Capítulo 10: Comunicação organizacional em instituições de educação profissional e tecnológica (EPT): um estudo com estudantes do ensino médio no IFRS - Campus Bento Gonçalves..... 95

Augusto Basso Veber, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.10

LINHA 2: ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

MACROPROJETO 5 - ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT

Capítulo 11: Proposta de avaliação participativa e emancipatória da política institucional para os cursos de ensino médio integrado do IFRS 104

Fabiana de Oliveira Keller, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.11

SUMÁRIO

Capítulo 12: Formação do trabalhador-estudante da educação de jovens e adultos: a politecnia como princípio articulador da política educacional 114

Márcia Isabel Lopes Culau, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.12

Capítulo 13: A integração do cinema e da filosofia como ferramenta de ensino: desenvolvimento de um produto educacional para a formação humana integral na educação profissional e tecnológica..... 122

Rodrigo Magarinus, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.13

MACROPROJETO 6 - ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EPT

Capítulo 14: O acolhimento e a integração de ingressantes na educação profissional e tecnológica: apresentação de um produto educacional 130

Adriane Reginatto, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.14

Capítulo 15: Considerações sobre a gestão e as relações de gênero: desafios às comissões permanentes do IFRS..... 137

Andréa Marta Donadel Bergonci, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.15

Capítulo 16: Acesso, permanência e êxito: um estudo com os discentes do IFRS Campus Erechim que possuem vínculo ao programa de reabilitação profissional do INSS 146

Ivan José Suszek, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.16

Capítulo 17: Os jovens trabalhadores do Brasil: o direito ao esporte e lazer e à educação profissional e tecnológica..... 155

Cassiano Noimann Leal, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.17

Capítulo 18: Formação de professores da educação profissional e tecnológica em espaços de representatividade: o trabalho como princípio educativo..... 163

Henrique Leonardi de Oliveira, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-489-5.CAP.18

Autores..... 173

Linha 1

Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto 1

Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

CAPÍTULO 1

Integrando arte e educação profissional com o jogo super artxplore

Ester Miriane Zingano, Michelle Camara Pizzato

1. INTRODUÇÃO

A geração atual de estudantes do Ensino Médio cresceu imersa na cultura dos jogos, seja por meio das formas tradicionais, como jogos de tabuleiro, cartas, dominós, entre outros, ou através das plataformas digitais, como smartphones, videogames, laptops e computadores. A ludicidade presente nos jogos desempenha um papel significativo não apenas para os jovens de hoje, mas como um fenômeno cultural universal. Segundo Huizinga, "O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana" (1999, p. 3). Isso indica que os jogos antecedem a própria cultura, uma vez que esta está intrinsecamente ligada à sociedade humana.

O uso de jogos educacionais como estratégia metodológica tem ganhado destaque ao longo do tempo, promovendo positivamente o processo de ensino e aprendizagem. A abordagem lúdica estimula o interesse dos alunos e facilita a compreensão de conceitos, tornando mais eficaz a aplicação desses conhecimentos em situações cotidianas. Diversas definições e classificações de jogos mostram um consenso sobre a dinâmica fundamental e os princípios pedagógicos subjacentes. Boller e Kapp (2018, p. 7) e Dantas et al. (2021) afirmam que os jogos permitem que os jogadores vivenciem experiências de aprendizagem personalizadas, podendo revisitar conteúdo ou adotar estratégias distintas e, ainda assim, atingir os mesmos objetivos de aprendizagem.

Compreender a relevância dos jogos no contexto educacional é fundamental para desenvolver metodologias que engajem e motivem os estudantes. Este artigo, ao reconhecer a importância da ludicidade como uma ferramenta poderosa para o aprendizado, visa relatar detalhadamente o processo de construção do jogo educacional Super ArtXplore. Nosso objetivo é demonstrar como a integração de elementos lúdicos pode transformar o ambiente de ensino, promovendo um aprendizado mais dinâmico, interativo e eficaz. Sendo assim, demonstraremos aqui, todas as etapas envolvidas na criação do jogo, desde a concepção inicial até a implementação prática, destacando os benefícios observados no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Assim, esperamos contribuir para a adoção de abordagens inovadoras que possam melhorar significativamente os resultados educacionais.

2. PESQUISA PRÉ-JOGO E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A pesquisa pré-jogo desempenhou um papel fundamental na preparação e na estratégia mais eficaz, potencializando as chances de sucesso. A análise e a discussão dos dados obtidos na pesquisa pré-jogo representaram o núcleo importante para o andamento da pesquisa, uma vez que constituem passos cruciais para a resposta à

questão problemática que orientou o presente estudo, baseando-se nos indicadores delineados pelos objetivos estabelecidos. Para Köche (1997, p. 146), esta seção objetiva "explicar, discutir, criticar e demonstrar a pertinência desses conhecimentos e teorias no esclarecimento, solução ou explicação do problema proposto". Esses indicadores são importantes para a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção.

Além disso, a pesquisa pré-jogo fornece uma base sólida para a comunicação e o alinhamento com o que e como se pretende fazer. Com dados e análises bem fundamentados, foi possível estabelecer metas claras, definir responsabilidades e promover um entendimento compartilhado das estratégias a serem implementadas.

Para a realização da pesquisa, inicialmente foi feito um levantamento nos cursos e campi dos IFRS que tinham a disciplina de Artes como componente obrigatório no currículo. Após a identificação dos docentes, foi enviado um convite para participação na pesquisa, juntamente com o TCLE e a Autorização Institucional. Em 17 de abril de 2022, foram enviados questionários via Google *Forms* por e-mail. Devido à baixa adesão, a amostra foi ampliada e, em 17 de julho de 2022, o questionário foi enviado também a professores do Paraná e Santa Catarina. Dos vinte professores contatados, apenas seis responderam.

A investigação sobre a importância do conhecimento em arte para uma formação integral e emancipatória destacou que as representações emergentes nas análises podem não coincidir com as perspectivas dos leitores, pois essas representações ganham significados distintos conforme suas interpretações (Moscovici, 2015). Pensando na elaboração do jogo, alguns questionamentos foram enviados aos professores:

Quais habilidades o ensino da arte pode desenvolver nos alunos e como essas habilidades podem auxiliar na escolha e também na atuação profissional;

- Qual importância do ensino de Arte para as futuras escolhas profissionais;
- Qual a relação entre a arte no Ensino Médio Integrado (EMI) e suas contribuições para o mundo do trabalho;
- Como o ensino de Arte pode auxiliar nas escolhas profissionais dos alunos? Ou na sua futura formação profissional?
- Quais temas de debate podem levar a uma reflexão sobre as possibilidades do trabalho com arte?

Os relatos dos participantes que apresentamos foram transcritos da plataforma *Google Forms*, respeitando a integridade das respostas dadas. De posse das repostas dadas, iniciou-se a construção do jogo ArtXplore.

É importante esclarecer que não estamos sugerindo que se deva evitar as análises já realizadas, uma vez que elas são fundamentadas em uma estrutura teórica que as sustenta. As palavras que utilizamos e as expressões que adotamos geram significados, mas também é válido reconhecer que novas perspectivas podem surgir a partir das reflexões já efetuadas.

No contexto desta construção, a ênfase recai sobre as implicações da Arte como um elemento importante na reflexão e na promoção de uma Educação Integral. Para entender o processo, é relevante considerar o pensamento dos professores participantes da pesquisa, bem como nas contribuições dos referenciais teóricos selecionados. A incorporação da Arte no processo educacional oferece oportunidades únicas para que os

alunos participem de práticas reflexivas, uma vez que as atividades artísticas frequentemente incentivam a exploração criativa, a autoexpressão e a apreciação estética. Segundo Perrenoud,

> Toda prática é reflexiva, no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelece a posteriori uma relação reflexiva com a ação realizada. Uma parte da nossa vida mental consiste em pensar no que vamos fazer, no que fazemos, no que fizemos. Todo ser humano é um prático reflexivo (2010, p. 160).

A Arte por meio de suas linguagens: pintura, da música, do teatro e de outras formas artísticas, incentiva os estudantes a refletir sobre suas experiências, ideias e emoções, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo que os rodeia. A Arte, ao oferecer oportunidades para a expressão criativa e a reflexão, emerge como um meio poderoso para promover não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

Na articulação entre o pensamento dos professores participantes da pesquisa em conjunto com o referencial teórico, obtemos insights valiosos para a formulação de estratégias pedagógicas, e que fomentem uma abordagem mais participativa e construtivista no processo de ensino-aprendizagem.

3. O JOGO SUPER ARTXPLORE: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para o desenvolvimento criação desse recurso educacional: o Jogo “Super ArtXplore”, nos apoiando nas diretrizes de Kaplún (2003) e Leite (2018), que enfatizam que um recurso educacional deve cumprir o papel de facilitar, desenvolver e enriquecer o processo de aprendizado. Não se trata apenas de um objeto, mas sim de um meio capaz de gerar significado.

Nos últimos anos, o uso de materiais educativos se estabeleceu como uma estratégia poderosa para o engajamento e a aprendizagem, transformando a maneira como as pessoas interagem com tarefas e informações. Ela aproveita o nosso desejo natural por desafios, recompensas e competição, aplicando esses princípios a situações do mundo real. Quando bem implementada, pode estimular a participação ativa, promover o aprendizado, aprimorar a resolução de problemas e fortalecer o trabalho em equipe.

Segundo Kaplún:

> Entendemos por material educativo um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado. [...] algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc. (2003, p. 46)

É nesse contexto que o jogo "Super ArtXplore" se apresenta como uma ferramenta que explora os princípios fundamentais da expressão visual e estética. Ele não apenas explora os vários conceitos importantes para as carreiras artísticas, como também

capitaliza a crescente atração da sociedade contemporânea por jogos, como identificado por Zichermann e Cunningham (2011) e Silva (2019). Kashiwakura (2008) fortalece essa visão ao estabelecer a relação direta entre jogar e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, enfatizando a ligação intrínseca entre diversão e aprendizado. Portanto, o jogo, sob a perspectiva da diversão como um elemento-chave, emerge como uma abordagem pedagógica que oferece aos alunos uma forma envolvente de adquirir conhecimento e habilidades, como destacado por Alves (2018, p. 44), tanto em contextos educacionais como em treinamentos. Huizinga complementa:

> [...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (1999, p. 24)

A representação do aspecto lúdico na forma de jogo evidencia uma prática social de considerável relevância, sendo empregada não somente em ocasiões de lazer ocasional, mas também desempenhando um papel significativo em contextos educacionais. Revelando características que podem ser aplicadas de maneira sistemática e séria no processo de ensino-aprendizagem, sem, no entanto, tornar-se um discurso monótono para os estudantes que dela se beneficiam.

O jogo Super ArtXplore foi desenvolvido com o objetivo de ser uma atividade educativa voltada para estudantes do Ensino Médio Integrado. Ele pode ser facilmente montado com materiais de baixo custo ou ser adquirido através do download do arquivo disponibilizado no formato PDF.

Na concepção do jogo e de seus princípios, foram cuidadosamente escolhidas obras de arte que de alguma forma refletissem cada um dos conceitos: simetria, ponto, linha, proporção áurea, textura, volume, hachuras e cor. Além disso, houve uma atenção especial em abranger diversos movimentos artísticos, linguagens e artistas, assegurando uma ampla representatividade sobre a História da Arte. Visto que uma das características mais notáveis da Arte reside na sua incontestável proximidade com a condição humana ao longo de todos os períodos históricos, estabelecendo-se como um meio de comunicação essencial entre o indivíduo e o mundo exterior, bem como entre o próprio indivíduo e sua subjetividade. Ou seja, a construção da subjetividade é um fator de relevância intrínseca ao ensino das artes, na concepção de um contexto estético que aguça a capacidade crítica do estudante para além da mera disseminação de informações curriculares, mas com a formação de indivíduos integrais “de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história” (Hernández; Ventura,1998, p. 21)

Barbosa complementa que "Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte" (2003, p.17), ressaltando a importância do conhecimento e da consciência na apreciação e na compreensão da Arte. Ou seja, a Arte vai além da mera observação superficial, é necessária uma abordagem informada e reflexiva para verdadeiramente absorver e apreciar a riqueza da experiência artística.

A análise e interpretação desses conceitos são centrais para a apreciação e o estudo da Arte, permitindo-nos contextualizar obras dentro de seus períodos e compreender como as expressões artísticas moldam e são moldadas pela sociedade e pela cultura em que surgem. Segundo Barbosa, "(...) o conhecimento crítico de como os conceitos formais,

visuais, sociais e históricos aparecem na Arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos" (2003, p.17), destaca a relevância fundamental de compreender a evolução e a interpretação destes elementos na Arte.

Importante acrescentar que o formato do jogo pedagógico foi escolhido, com base na minha experiência em sala de aula, que percebo a preferência dos estudantes por jogos de cartas. Partindo desse interesse, foi criado o jogo “Super ArtXplore”, similar ao jogo "super trunfo", incorporando elementos interpretativos da Arte. Esta escolha visou a possibilitar a inclusão de diversos elementos e visuais relativos à Arte, como os conceitos, obras, artistas, museus que se encontram, o movimento artístico a qual pertence a obra e valor da obra. O intuito principal foi proporcionar uma ampla e diversificada exposição de informações, permitindo, assim, que os alunos adquirissem um conhecimento mais abrangente e aprofundado sobre esses tópicos no contexto artístico e cultural, uma vez que a capacidade de organizar e recombinar um amplo repertório de conhecimentos facilita novas soluções e possibilidades, ampliando assim, a criatividade.

A Arte tem um impacto significativo em várias profissões, desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais cruciais para o sucesso em diversas áreas. Ela melhora a capacidade de observação e atenção aos detalhes, beneficiando médicos e investigadores ao interpretar exames médicos ou cenas de crime. Na comunicação e publicidade, elementos visuais como design gráfico e fotografia são fundamentais para criar campanhas eficazes. Arquitetos e designers de interiores também utilizam princípios estéticos em seus projetos. A Arte proporciona uma base sólida para habilidades essenciais, como observação, criatividade e comunicação, beneficiando muitas profissões, mesmo aquelas não diretamente ligadas às Artes.

Entretanto, ao pensar nas regras do “Super Trunfo”, veio a dúvida: como incorporar ao jogo a conexão entre os conceitos artísticos e a relevância do seu domínio para uma variedade de outras profissões, que vão além daquelas inerentes ao campo da arte? Por exemplo, entender a importância da cor para os médicos, para os astrônomos e azulejistas, e a perspectiva para um grafiteiro, ou profissional da moda? Dessa forma, além de selecionar os conceitos e obras, uma pesquisa intensa sobre o uso desses conceitos nas mais diversas profissões demandou um bom tempo. E assim foi incluído ao jogo o “trunfo”: a profissão.

Após a seleção das imagens, um processo cuidadoso foi adotado, subdividido em etapas essenciais. Inicialmente, foi necessário definir o conceito subjacente ao jogo, que visa aprofundar o entendimento da História da Arte, bem como promover a apreensão de conceitos e elementos visuais fundamentais. Posteriormente, as obras foram selecionadas, cada uma acompanhada de uma imagem representativa com suas características e sua vinculação a um movimento artístico pertencente, adicionalmente, a condução de uma pesquisa aprofundada em vários “*sites*” para entender como esses conceitos tão importante para Arte, e como são utilizados nas mais diversas profissões (Imagem 1), desempenhou um papel importante no desenvolvimento do jogo.

Imagem 1- Exemplo de tabela.

TABELA DOS CONCEITOS E PROFISSÕES

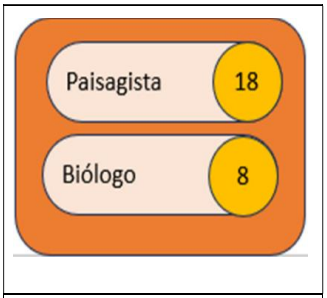
COR	
ARQUITETO	Utilizada para escolher paletas apropriadas em ambientes e projetos de arquitetura.
ARTISTA VISUAL	Essencial para expressar emoções, definir a paleta de cores e criar atmosferas nas obras de arte.
ASTRÔNOMO	Usada para obter informações sobre a composição química e a temperatura de corpos celestes.
AZULEGISTA	Fundamental para garantir a harmonia estética e a psicologia do ambiente.
BIÓLOGO	Essencial para os biólogos que estudam a natureza. As cores de organismos, plantas, flores e até micro-organismos são utilizadas como uma característica distintiva para a identificação de espécies e para compreender os biológicos como camuflagem, processos de assinatura e adaptação ao ambiente.
DECORADOR	utiliza as cores como uma ferramenta fundamental para criar ambientes agradáveis e amigáveis. A cor pode influenciar o humor das pessoas, a percepção do espaço e a sensação de conforto.
DESENHISTA INDUSTRIAL	Elemento crucial para a estética e a identidade visual do produto. A cor pode afetar a atratividade, a usabilidade e a comunicação da marca.
DIRETOR DE ARTE	Utilizada para criar atmosferas e estabelecer o estilo visual dos cenários.
DIRETOR DE FOTOGRAFIA	Essencial para criar a atmosfera e definir o estilo visual das cenas.
ENGENHEIRO QUIMICO	É um indicador importante em muitos processos químicos, como reações de síntese, mudanças de estado e detecção de impurezas. Além disso, as cores de substâncias e produtos químicos podem ter aplicações específicas em diferentes setores industriais.

Fonte: Elaborado pela autora

Com todas as informações relevantes disponíveis para a elaboração do jogo, procedeu-se à fase de construção, utilizando a ferramenta *PowerPoint* devido à minha maior familiaridade com essa aplicação. As etapas desse processo incluíram colocar todos os dados coletados (Imagem 2) em formato de cartas e cards (Imagem 3), que entraram no jogo como sendo o "super trunfo" (Imagem 4).

Imagem 2- Conceitos e imagens selecionados

Imagem 3 -Card

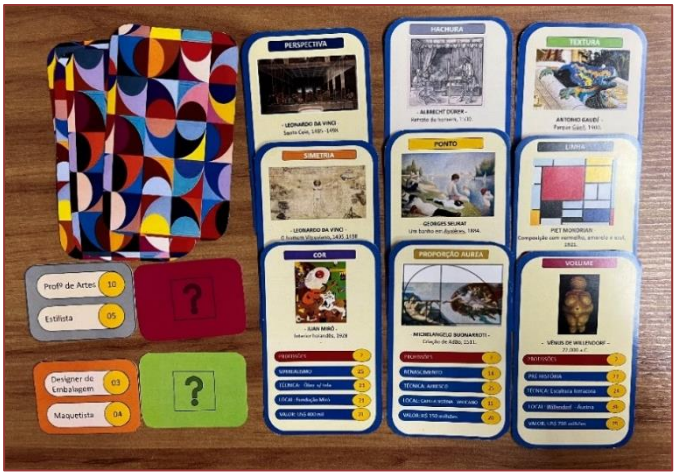


Fonte: Autora

Fonte: Autora

Simultaneamente a todo o processo de elaboração do jogo, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica no domínio do design de jogos e jogos educacionais. O propósito primordial dessa investigação bibliográfica não apenas consistiu em buscar uma base teórica sólida, mas também em desenvolver uma metodologia própria para a concepção do jogo objeto deste estudo.

Imagem 4 - Componentes do Jogo



Fonte: Autora

Simultaneamente a todo o processo de elaboração do jogo, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica no domínio do design de jogos e jogos educacionais. O propósito primordial dessa investigação bibliográfica não apenas consistiu em buscar uma base teórica sólida, mas também em desenvolver uma metodologia própria para a concepção do jogo objeto deste estudo.

A avaliação do produto educacional foi conduzida por intermédio do emprego do questionário de aplicabilidade do produto educacional e subsequente encaminhamento aos participantes do estudo, compreendendo um total de seis professores, àqueles que num primeiro momento aceitaram participar da pesquisa. Devido às limitações temporais que impediram a implementação do jogo pedagógico em contexto de sala de aula pelos docentes de Arte do Ensino Médio Integrado (EMI), optou-se pela realização de uma avaliação do produto, considerando-o como um recurso educacional alternativo.

De maneira geral, os resultados da avaliação do produto educacional pelos especialistas demonstraram um desempenho positivo, evidenciado pela predominância de respostas "SIM" e "PARCIALMENTE" em relação aos critérios de avaliação estabelecidos. Além disso, os avaliadores expressaram interesse em incorporar o jogo pedagógico em suas práticas de ensino em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visa mostrar as fases de construção do produto educacional elaborado como requisito obrigatório no Mestrado Profissional em Educação profissional e Tecnológico - ProfEPT, do Instituto Federal/RS. Que abordou a relevância do

conhecimento artístico na construção de uma formação educacional abrangente e emancipatória, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). A pesquisa focou na importância da Arte como elemento central na educação, promovendo não apenas o enriquecimento das aulas de Arte, mas também estimulando uma reflexão crítica sobre as múltiplas aplicações do conhecimento artístico em diversas profissões.

O principal objetivo foi conceber um recurso educacional que auxilie os educadores a abordar e discutir conceitos e significados artísticos de forma acessível e relevante. Esse recurso visa facilitar a compreensão dos estudantes sobre a Arte, mostrando como ela pode desenvolver habilidades valiosas, como observação, criatividade e comunicação, que são aplicáveis em muitos campos profissionais além das Artes.

Ao integrar o conhecimento artístico no currículo do EMI, o artigo propõe uma educação mais reflexiva e integradora, preparando os estudantes para o mundo do trabalho e para a vida, com uma visão crítica e ampla sobre as possibilidades oferecidas pelo conhecimento artístico. Assim, este produto educacional busca não apenas informar, mas também transformar a prática pedagógica e a percepção dos estudantes sobre a importância da Arte em suas vidas e futuras carreiras.

REFERÊNCIAS

[1] BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

[2] BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender:** tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.

[3] HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em Arte: propostas para pensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em Arte:** A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.

[4] HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 1999.

[5] KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205. Acesso em: 18 set. 2023.

[6] KASHIWAKURA, Eduardo Yukio. **Jogando e aprendendo:** um paralelo entre videogames e habilidades cognitivas. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18215/1/Eduardo%20Yukio%20Kashiwakura.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

[7] KÖCHE, José Carlos. Duhem: uma crítica ao método newtoniano. In: LAZAROTTO, Valentim (org.). **Teoria da ciência:** diálogo com cientistas. Caxias do Sul: EDUCS, 1996. p. 73-82.

[8] LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Revista Atas**, v. 1, p. 330-339. 2018. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656. Acesso em: 1 set. 2023.

[9] PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor:** Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

[10] ZIHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamificação por Design:** Implementação Mecânica de jogos em aplicativos web e móveis. 1. ed. Sebastopol, Califórnia: O'Reilly Media, 2011.

CAPÍTULO

2

Aprendizagem baseada em problemas no âmbito da educação profissional e tecnológica

Ana Lúcia dos Santos Hamester, Aline Grunewald Nichele

Em um mundo em constante mudança, caracterizado pela rápida evolução tecnológica e pela necessidade de habilidades diversificadas, a educação tradicional, centrada na mera transmissão de informações, mostra-se insuficiente. O século XXI desafia educadores, alunos e instituições a adotarem metodologias mais dinâmicas e integradas, que vão além da simples aquisição de conhecimentos e se estendem à capacidade de aplicá-los em contextos variados e complexos.

A preparação adequada dos estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos do mundo do trabalho exige uma reavaliação das metodologias de ensino, da organização escolar e do perfil do aluno.

A formação proporcionada pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é concebida para ser abrangente e politécnica, fundamentada em pilares como ciência, trabalho, cultura e tecnologia. Esta abordagem visa desenvolver indivíduos críticos, independentes e ativos, com o objetivo principal de equipá-los para compreender o mundo ao seu redor e para desempenhar um papel ativo como cidadãos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005 e Ciavatta, 2010).

A EPT não se destina apenas a formar profissionais aptos tecnicamente, mas a desenvolver indivíduos capazes de pensamento crítico, resolução de problemas e adaptação o mundo do trabalho cada vez mais versátil e exigente. Para cumprir esse papel transformador, é importante que as metodologias de ensino adotadas estejam à altura destes desafios. E é aqui que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se destaca como uma ferramenta pedagógica de inestimável valor.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, com sua ênfase na resolução de problemas reais e no aprendizado colaborativo, propicia uma imersão profunda dos alunos no conteúdo, promovendo não só a aquisição de conhecimento, mas também a construção de competências essenciais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e pensamento analítico. Ao adotar esta abordagem, a EPT pode cultivar profissionais não só capacitados em suas áreas específicas, mas também preparados para navegar e contribuir em um mundo em constante transformação (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

A ABP desafia o modelo de ensino tradicional, incentivando educadores a reavaliar e remodelar suas estratégias pedagógicas. Em vez de se basear em aulas expositivas e avaliações memorizadas, a aprendizagem torna-se um processo interativo, no qual os alunos são encorajados a questionar, debater e, sobretudo, aplicar seus conhecimentos de forma prática.

É igualmente crucial reconhecer os desafios que a adoção da ABP pode apresentar. De acordo com Lima, Melo e Melo Filho (2021), a resistência à mudança, a necessidade de treinamento docente e a reestruturação curricular são barreiras potenciais que precisam ser enfrentadas para garantir uma transição bem-sucedida para essa abordagem

pedagógica. No entanto, os benefícios, como evidenciado por inúmeras pesquisas e estudos de caso, apontam para uma revolução na maneira como a educação é percebida e praticada (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

Este capítulo tem como objetivo apresentar o potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica através da análise de textos selecionados sobre o tema. Buscou-se explorar o conceito, a relevância, os benefícios e os desafios da implementação da ABP na EPT. Essa exploração permite não apenas conceituar a ABP dentro desse contexto específico, mas também identificar de maneira clara e fundamentada os benefícios e os desafios associados à sua aplicação na EPT.

Ao final deste capítulo, o desejo não é apenas compreender o potencial da ABP na EPT, mas também inspirar educadores e instituições a abraçar essa abordagem inovadora, visando uma educação mais integrada, significativa e alinhada com as demandas do século XXI.

A metodologia utilizada para elaborar este capítulo sobre "Aprendizagem Baseada em Problemas no Âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)", envolveu uma pesquisa específica no Portal da Capes utilizando as palavras-chave “Educação Profissional e Tecnológica” e “Aprendizagem Baseada em Problemas”. A busca resultou em nove artigos. A seleção desses textos permitiu uma análise focada e abrangente sobre o tema, fundamentando-se em evidências e estudos recentes que exploram tanto os aspectos teóricos quanto práticos da ABP na EPT. A partir desses resultados, foi possível construir um panorama que ressalta a importância, os desafios e os benefícios da implementação da ABP, destacando exemplos práticos e resultados obtidos em contextos educacionais diversos.

Moreira e Lopes (2019) destacam que a Aprendizagem Baseada em Problemas, originária da década de 1960 no Canadá e inicialmente aplicada em escolas de Medicina, tem se expandido para diversas áreas do conhecimento. Esta metodologia, que foi adotada em dez cursos de graduação da EACH/USP como método-base para disciplinas de Resolução de Problemas, enfatiza o aprendizado autodirigido através do uso de situações-problema contextualizadas. Diferente dos métodos convencionais de ensino, que são centrados na transmissão de conhecimentos pelo professor, a ABP coloca o estudante como protagonista ativo do seu próprio aprendizado, transformando o papel do professor em um orientador ou facilitador, o que intensifica a interação entre professor e estudante.

A metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), segundo Lima, Melo e Melo Filho (2021) reflete uma transformação significativa na pedagogia, alinhando-se com os princípios da Escola Nova do início do século XX. Essa abordagem pedagógica ressalta a importância do envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem.

Na prática, a ABP fomenta um ambiente de aprendizado onde os alunos não apenas absorvem passivamente o conhecimento, mas também o constroem ativamente através da resolução de problemas reais. Este método contrasta fortemente com as abordagens tradicionais de ensino, que muitas vezes limitam o papel do aluno a um receptor passivo de informações. A influência de educadores como John Dewey e Jean Piaget neste movimento é inegável, visto que suas teorias enfatizam a aprendizagem através da experiência e da interação com o meio (Lima; Melo Filho, 2021).

Diferentemente das práticas educativas mais tradicionais, onde o conhecimento é frequentemente apresentado de forma linear e centralizado na figura do professor, na ABP o aluno assume um papel ativo, sendo encorajado a explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento. Essa abordagem também favorece a interdisciplinaridade, permitindo que os alunos integrem saberes de diferentes áreas para resolver os problemas propostos (Pontes et al., 2022).

A essência da ABP na EPT reside na solução de problemas reais e relevantes para a área de estudo. Ao invés de começar com teorias e conceitos abstratos, os alunos são confrontados com desafios que exigem aplicação prática do conhecimento, desenvolvendo assim não só compreensão aprofundada da matéria, mas também habilidades cruciais como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação eficiente (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

Pontes et al. (2022) discutem a eficácia da ABP em diferentes áreas de estudo, onde ela destaca-se pela sua flexibilidade e adaptabilidade aos diversos contextos educacionais. Em cursos de Engenharia, por exemplo, a ABP é aplicada para simular desafios de engenharia reais, onde os alunos são incentivados a aplicar seus conhecimentos teóricos para solucionar problemas práticos, como o design de uma estrutura ou a otimização de processos. Da mesma forma, em cursos de Administração, os estudantes são confrontados com cenários de negócios complexos, desenvolvendo habilidades cruciais como pensamento crítico, tomada de decisão e liderança. O aspecto interdisciplinar da ABP também se revela benéfico, pois permite aos estudantes integrar e aplicar conhecimentos de diferentes disciplinas, refletindo a natureza multifacetada dos desafios no mundo real.

A implementação da ABP em ambientes de EPT implica uma transformação significativa na dinâmica de sala de aula. Os educadores devem adotar o papel de facilitadores, orientando os alunos na busca por soluções e incentivando a reflexão crítica sobre o próprio aprendizado. Esta mudança pode representar um desafio tanto para professores, acostumados a métodos mais tradicionais de ensino, quanto para as instituições, que podem necessitar adaptar currículos e recursos para apoiar esta nova abordagem (Moreira; Lopes, 2019).

Segundo Castaman e Tommasini (2020), em seu estudo com o PROEJA a ABP é descrita como uma estratégia eficaz para trabalhar, proporcionando um viés dinâmico e estratégico sem ser massivo e desinteressante. Isso sugere que a ABP é adequada para uma variedade de contextos de aprendizagem na EPT.

Na prática, a ABP na EPT pode assumir várias formas. Estudantes de engenharia, por exemplo, podem ser desafiados a projetar uma ponte levando em conta restrições de material, custo e impacto ambiental. Já alunos de tecnologia da informação podem ter que desenvolver um sistema de software para solucionar um problema empresarial específico. Em cada caso, os problemas propostos oferecem uma oportunidade valiosa para um aprendizado aplicado e significativo.

Os benefícios da ABP para a EPT aparecem de inúmeras formas no contexto da EPT. A efetividade da aprendizagem ativa é evidenciada por Barbosa e Moura (2013), como uma estratégia de ensino muito eficaz, superando os métodos tradicionais de ensino. Alunos que utilizam métodos ativos assimilam mais conteúdo, retêm informações por mais tempo e desfrutam de maior satisfação e prazer nas aulas

A ABP interliga relevância prática, desenvolvimento de habilidades e engajamento dos alunos de maneira harmoniosa e eficaz. Esta metodologia é recomendada por sua

capacidade de distanciar-se do modelo tradicional de ensino, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

Para Lima, Melo e Melo Filho, (2021) a ABP responde às necessidades específicas da EPT, especialmente no desenvolvimento de habilidades comportamentais e atitudinais. Além disso, ela promove uma integração efetiva entre teoria e prática, oferecendo uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada que enriquece a experiência de aprendizagem. Este método também é reconhecido por sua contribuição na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, focando no desenvolvimento de competências conceituais, procedimentais e atitudinais em ambientes de aprendizagem que são simultaneamente motivadores e desafiadores

Os benefícios da ABP são descritos por Castaman e Tommasini (2020), no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); elas demonstram que podem desenvolver habilidades como trabalho colaborativo, criatividade e comunicação eficaz. A ABP favorece uma abordagem mais dinâmica e estratégica para o aprendizado, incentivando a autonomia e o comprometimento dos alunos, além disso, essa metodologia se mostra eficaz na promoção de habilidades de análise crítica e resolução de problemas, essenciais na prática da EPT (Castaman; Tommasini, 2020).

A metodologia é enfatizada por sua capacidade de engajar os alunos em atividades de aprendizagem diversificadas, ajudando a desenvolver habilidades variadas. Esse enfoque em atividades diferenciadas ressalta a flexibilidade da ABP para atender às necessidades de aprendizagem individuais dos estudantes, proporcionando uma compreensão mais concreta e aplicada dos conceitos, preparando-os de forma mais efetiva para as demandas do mundo do trabalho (Castaman; Tommasini, 2020).

A ABP é vista como uma estratégia pedagógica adequada para a EPT, especialmente porque estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de solução de problemas reais de forma significativa com a aplicação prática do conhecimento (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

Lima, Melo e Melo Filho (2021) argumentam que essa abordagem coloca os alunos diante de problemas reais e complexos, típicos do ambiente de trabalho, garantindo assim uma relevância prática incontestável. Ao invés de se concentrarem apenas em teorias e conceitos abstratos, os alunos são desafiados a aplicar seus conhecimentos em situações reais, preparando-os de forma única para os desafios profissionais que encontrarão em suas carreiras. Esta imersão prática assegura que o aprendizado vá além da sala de aula, tornando-se diretamente aplicável e significativo no mundo profissional.

A ABP também se destaca por sua capacidade de manter os alunos engajados e motivados. Ao colocá-los no centro do processo de aprendizagem e envolvê-los na resolução de problemas que são significativos e interessantes para eles, esta metodologia estimula um envolvimento ativo e uma curiosidade genuína. Diferente das abordagens tradicionais, onde muitas vezes os estudantes assumem um papel passivo, a ABP os incentiva a serem protagonistas do próprio aprendizado, resultando em uma compreensão mais profunda e um interesse sustentado pelo material de estudo (Pontes et al., 2022).

Moreira e Lopes (2019) evidenciam em seu estudo sobre a implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que a maioria dos alunos percebeu a metodologia de forma positiva, realçando seu

impacto no incremento do interesse pelas aulas e na melhoria do aprendizado. Entretanto, os autores também destacam a importância do acompanhamento individual dos estudantes, a fim de assegurar um processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo.

A implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) representa uma evolução significativa no processo de ensino-aprendizagem, e nos papéis desempenhados por professores e alunos. Os educadores passam de transmissores de conhecimento para facilitadores da aprendizagem, guiando, questionando e apoiando os alunos em sua jornada de descoberta. Por outro lado, os alunos assumem uma postura ativa, responsabilizando-se por seu próprio processo de aprendizagem, trabalhando em equipe e aprimorando habilidades de pesquisa e análise crítica (Castaman; Tommasini, 2020).

Lima, Melo e Melo Filho (2021) implementaram a ABP no curso técnico em Segurança do Trabalho do IFPE, em duas fases: A primeira fase consistiu em entrevistas com professores para entender suas percepções sobre práticas profissionais e a ABP. Essas entrevistas visavam validar a compatibilidade da proposta pedagógica baseada na ABP para a condução das práticas profissionais do curso. As entrevistas também serviram para identificar o nível de conhecimento dos professores sobre o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e suas recomendações para o curso técnico em Segurança do Trabalho.

A segunda fase adotada por Lima, Melo e Melo Filho (2021), incluiu uma atividade exploratória, onde cada participante foi solicitado a ordenar os passos da ABP, que foram inicialmente apresentados de forma aleatória. Esta atividade tinha como objetivo verificar o grau de conformidade e alinhamento metodológico dos passos da ABP com a proposta pedagógica planejada para o curso.

Os resultados mostraram uma boa aceitação da ABP como proposta de sistematização da prática profissional no curso. Foi observado um alinhamento metodológico dos passos da ABP com o que foi validado pelos professores, indicando um elevado nível de compatibilidade entre a ABP e o planejamento curricular do curso, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das práticas profissionais (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

Em síntese, a implementação da ABP no curso técnico em Segurança do Trabalho do IFPE envolveu a compreensão e validação das percepções dos docentes por meio de entrevistas e atividades exploratórias, visando integrar a metodologia da ABP de forma alinhada com as necessidades e estrutura do curso.

A implementação desta abordagem também exige recursos adequados, como acesso a materiais didáticos apropriados, tecnologias de informação e espaços que favoreçam a colaboração. Além disso, é fundamental a formação contínua dos professores, capacitando-os na facilitação da ABP e na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e eficazes (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

Lima, Melo e Melo Filho (2021) denotam que a implementação da ABP na EPT abre caminho para uma experiência de aprendizagem mais rica e alinhada com as necessidades do mundo profissional contemporâneo. Ao integrar estratégias de *design* de problemas, papéis adaptados de professores e alunos, recursos adequados e avaliações reflexivas, juntamente com a aprendizagem extraída de exemplos bem-sucedidos e a superação de desafios, instituições de EPT podem efetivamente adotar esta abordagem inovadora, beneficiando professores e alunos de maneira significativa.

Além disso, a implementação bem-sucedida da ABP na EPT pode servir como um modelo para outras modalidades de ensino. Ao compartilhar estratégias, desafios e sucessos, o campo educacional como um todo pode se beneficiar, avançando em direção a métodos de ensino mais eficazes e alinhados com as demandas do século XXI (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

É importante evidenciar como a prática profissional intrínseca ao currículo, ou seja, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem escolar, serão desenvolvidas. Deixando evidenciado que, no caso da implementação da ABP, apesar de ser viabilizada em componentes específicos do curso, a sua relação com os demais componentes ocorreria em um movimento interdisciplinar (Lima; Melo; Melo Filho, 2021, p. 92).

A aplicação da ABP no contexto educacional moderno oferece uma oportunidade para revitalizar as práticas de ensino e promover um aprendizado mais significativo e contextualizado, que é essencial para preparar os alunos para os desafios do século XXI (Lima; Melo; Melo Filho, 2021).

Córdova, Garcia e Vicari (2022) estudaram a implementação da ABP na educação a distância (EAD) e no ensino híbrido da EPT. Os autores buscaram compreender a amplitude de uso da ABP na EAD e no ensino híbrido para EPT, as áreas em que a ABP é mais utilizada e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) mais empregadas para conduzir a ABP.

Os resultados indicaram que, embora a ABP seja uma metodologia eficaz e tenha sido aplicada com sucesso em diferentes áreas, como medicina, contabilidade, administração, engenharia de software e fisioterapia, ainda há poucos estudos sobre a implementação da ABP na EAD e no ensino híbrido para EPT. Entre os estudos selecionados por estes autores, seis apresentaram processos e resultados da aplicação da ABP para cursos ou unidades curriculares específicas. Outros estudos abordaram a experiência da ABP em diferentes universidades ou a utilização de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs) para a formação continuada de professores.

A conclusão do estudo de Córdova, Garcia e Vicari (2022) aponta para a necessidade de mais divulgação científica sobre a aplicação da ABP na EAD e no ensino híbrido para EPT. Embora tenham encontrado estudos relevantes, o quantitativo é baixo se comparado à potencial aplicabilidade dessa metodologia.

Castaman e Tommasini (2020) dirigiram seu estudo e implementaram a ABP no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) em uma instituição de ensino federal. ABP foi focada na temática "Qualidade de vida no trabalho", seguindo etapas distintas. Inicialmente, definiram cenários e problemas relevantes, usando histórias conhecidas pelos estudantes para estimular a investigação. Materiais com histórias simuladas e imagens de condições de trabalho precárias foram desenvolvidos para discussões. Os alunos foram organizados em grupos para debater e buscar soluções para esses problemas. Eles realizaram pesquisas e análises, principalmente em laboratórios de informática, para aprofundar o entendimento do tema. Após debates em grupos, as soluções encontradas foram apresentadas e discutidas coletivamente, com a maioria alcançando desfechos positivos.

Moreira e Lopes (2019) desenvolveram um modelo pedagógico de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para o curso técnico em Edificações do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, em Aquidauana. Este modelo cíclico inclui: uma exposição teórica

contextualizada, onde os estudantes são apresentados a conceitos teóricos através de problemas para estimular curiosidade e criatividade; a proposição de problemas mais complexos para resolução individual ou em grupo, promovendo cooperação e aprendizado interativo; e uma avaliação conjunta entre docente e discente, focada em diagnosticar e refletir sobre o aprendizado do estudante e identificar erros na resolução dos problemas.

A implementação da ABP por Pontes et al. (2022) ocorreu de forma integrada com aprendizagem colaborativa, no ensino médio técnico de informática do Instituto Federal do Tocantins. A metodologia foi alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e envolveu ciclos de aprendizagem com grupos, onde alunos e professores analisaram problemas reais, e realizaram estudos individuais e discussões em grupo para resolver estes problemas. A abordagem incentivou os alunos a desenvolverem habilidades de trabalho em equipe e resolução sistemática de problemas reais, focando em aprendizado autodirigido e debates colaborativos.

Cavalcante et al. (2021), em seu estudo a implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), focaram na capacitação remota de técnicos de enfermagem para o cuidado de pacientes com Covid-19. Realizado pela Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Norte e a Escola de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o programa ocorreu entre junho e agosto de 2020. Utilizou a ABP devido aos técnicos já estarem atendendo pacientes com Covid-19, proporcionando um contexto prático para aprendizado. O processo incluiu três etapas principais: formação de um plano de ensino e desenvolvimento de materiais didáticos, tutorias por meio do Google Classroom e Google Meet, e avaliação do desempenho dos técnicos. A metodologia permitiu integrar experiências práticas com conhecimento teórico, qualificando os técnicos para enfrentar as demandas da pandemia.

Battisti e Raymundo (2022) realizaram a implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas em um curso Técnico em Química no Ensino Médio, com foco em processos químicos industriais. As etapas de implementação incluíram uma avaliação diagnóstica para entender o conhecimento prévio dos alunos sobre petróleo, a utilização de um vídeo documentário para apresentar informações sobre o petróleo, e uma aula expositiva-dialogada abordando aspectos técnicos, ambientais e sociais relacionados ao petróleo.

A ABP emerge como uma abordagem dinâmica e eficiente para o ensino na EPT. Apesar dos desafios que sua implementação pode apresentar, os benefícios em termos de desenvolvimento de habilidades práticas e preparação para o mundo do trabalho são inquestionáveis. À medida que a educação continua a evoluir, a ABP na EPT se estabelece como uma ferramenta interessante para equipar os alunos com as competências necessárias para navegar com sucesso em ambientes profissionais cada vez mais complexos e tecnologicamente avançados.

Conforme apresentado, estudos de caso de autores investigados por esta autora adotaram a ABP na EPT, e os mesmos demonstram resultados positivos. Estes exemplos oferecem insights valiosos sobre como diferentes programas adaptaram a ABP, os desafios enfrentados durante a implementação, e os benefícios observados.

No que diz respeito à avaliação, a ABP demanda uma abordagem contínua e reflexiva, focando não somente nos resultados, mas também no processo de aprendizagem dos alunos. Métodos como autoavaliação, avaliação por pares e feedback construtivo são fundamentais para garantir que o processo de aprendizagem seja

completo, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais dos alunos.

Finalmente, é importante reconhecer que a transição para a ABP pode ser um processo desafiador, que requer tempo, paciência e comprometimento tanto dos educadores quanto dos alunos. No entanto, os benefícios a longo prazo dessa abordagem inovadora de ensino são inegáveis, promovendo uma educação mais dinâmica, interativa e alinhada com as necessidades reais dos alunos e do mercado de trabalho. A ABP na EPT não é apenas uma mudança de metodologia, mas uma evolução no pensamento educacional, preparando os alunos não só para enfrentar os desafios de hoje, mas também para serem inovadores e líderes no futuro.

REFERÊNCIAS

[1] BATTISTI, Rodrigo; RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Proposta de uma sequência didática contextualizada para o ensino de processos químicos industriais em um curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 2, n. 22, p. e13594, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13594. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13594.

[2] CASTAMAN, Ana Sara; TOMMASINI, Angélica. Aprendizagem baseada em problemas: experiências na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Labor**, *[S. l.]*, v. 1, n. 24, p. 43-61, 2020. DOI: 10.29148/labor.v1i24.44832. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44832.

[3] CAVALCANTE, Eliane Santos; CAVALCANTE, Elisângela Franco de Oliveira; CAVALCANTE, Cleonice Andrea Alves; MACEDO, Maria Lúcia Azevedo Ferreira de; PENNAFORT, Viviane Peixoto dos Santos; ARAÚJO, Verbena Santos; PINTO, Juliana Teixeira Jales Menescal. Tutoria para capacitação de técnicos de enfermagem no enfrentamento da covid-19: relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 20, p. e1330, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.11330. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11330.

[4] CÓRDOVA, Paulo Roberto; GARCIA, Cristiano Mesquita; VICARI, Rosa Maria. A Educação Profissional e Tecnológica e a Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Híbrido e a Distância: uma Revisão Sistemática. **EaD em Foco**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. e1979, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1979.

[5] LIMA, Koenigsberg Lee Ribeiro de Andrade; MELO, Rosangela Maria de; MELO FILHO, Ivanildo José de. Percepções docentes sobre as práticas profissionais suportadas pela Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação Profissional e Tecnológica. **Ensino & Pesquisa**, v.19, n.3, p. 72-95, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/4471.

[6] MOREIRA, Luan Matheus; LOPES, Thiago Inácio Barros. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): PROPOSTA DE MODELO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 16, p. e7963, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.7963. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7963.

[7] PONTES, Paulo Ricardo da Silva; DE SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; CASTILHO, Weimar Silva. PBL mais aprendizagem colaborativa: práticas metodológicas para o ensino médio integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 2, n. 22, p. e11098, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.11098. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11098.

CAPÍTULO

3 Caminhos Formativos para docentes do IFRS: o processo de desenvolvimento das Trilhas de Aprendizagem sobre a Turma Virtual do SIGAA

Mara Lisiane Sievert, Aline Grunewald Nichele

1. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) gerencia a vida acadêmica de seus alunos através de diferentes sistemas acadêmicos, dentre eles, o Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas (SIGAA). O SIGAA foi configurado conforme regulamentação da Organização Didática do IFRS com o propósito de gerenciar os dados das disciplinas e dos discentes de todos os níveis de ensino da instituição. O SIGAA é constituído por 44 módulos, entre eles estão o "Portal Docente" e a "Turma Virtual". No "Portal Docente", o professor tem acesso a todas as disciplinas que irá ministrar ou ministrou de determinado semestre/ano. Os professores utilizam o "Portal Docente" do SIGAA para a gestão das informações acadêmicas de seus estudantes. No SIGAA, o ensino é gerenciado por meio do módulo "Turma Virtual". A Turma Virtual do SIGAA é utilizada para cadastro de plano de ensino, registro de frequência e notas dos discentes, consulta de diário de classe, além de disponibilizar ambiente virtual que permite o compartilhamento de conteúdo, interação por meio de fóruns, enquetes, informações e tarefas.

A Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI) realiza uma capacitação aos Registros Acadêmicos, para cada curso implantado no SIGAA, e outra capacitação aos docentes sobre a Turma Virtual. Ao término da capacitação dos docentes é sugerido que um servidor seja responsável por compartilhar este conhecimento com seus pares. A partir da minha experiência profissional na DTI da Reitoria do IFRS, onde me dedico à realização de capacitações e ao suporte dos usuários, constatei que o processo de capacitação do SIGAA precisa ser aprimorado visando abordar efetivamente as necessidades e desafios enfrentados pelos usuários.

O presente estudo tem o intuito de apresentar o processo de construção da Ação Formativa sobre a Turma Virtual do SIGAA do IFRS. A Ação Formativa foi elaborada a partir dos dados de pesquisa de Mestrado em que foram investigados os elementos necessários à capacitação dos usuários no SIGAA do IFRS, em uma perspectiva de formação humana integral, de modo a ampliar seus conhecimentos em relação a sua autonomia no trabalho do sistema acadêmico.

2. AS TRILHAS DE APRENDIZAGEM

A partir da pesquisa de mestrado foi concebida a Ação Formativa intitulada "Trilhas de Aprendizagem sobre a Turma Virtual do SIGAA para docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica".

A Ação Formativa é composta por dois Produtos Educacionais (PEs), denominados de PE I e PE II:

PE I - Trilha de Aprendizagem da Turma Virtual do SIGAA - Nível Médio Integrado

PE II - Trilha de Aprendizagem da Turma Virtual do SIGAA - Nível Técnico (Subsequente, Concomitante) e Graduação

A finalidade dos PEs foi promover uma ação formativa que desenvolvesse competências individuais e institucionais visando melhorar a interlocução dos servidores docentes com a Turma Virtual do SIGAA. Segundo Araújo (2014) as ações formativas são capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas.

As duas trilhas de aprendizagem foram construídas em virtude de que o regramento da Organização Didática do IFRS é diferente para Nível Médio Integrado e Técnico (Subsequente, Concomitante) e Graduação, desta forma, a configuração e parametrização muda conforme o nível de ensino no SIGAA. Além disso, estes são os níveis de ensino em que os participantes da pesquisa relataram mais dificuldades, seja no entendimento das funcionalidades técnicas da Turma Virtual do SIGAA como também pedagógicas da Organização Didática. Assim, os PEs oferecem diferentes caminhos para aprendizagem dos conteúdos nos níveis de ensino Integrado, Técnico (Subsequente e Concomitante) e Graduação.

Os PEs foram estruturados considerando os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional delineados por Kaplún (2003). Para Kaplún (2003, p. 47) “a produção de um material educativo é uma tríplice aventura: a da criação, a do próprio material e a do uso posterior, que muitas vezes escapa às intenções iniciais e aos cálculos dos criadores”.

O eixo conceitual, segundo Kaplún (2003), refere-se à criação dos conteúdos, sua seleção e organização dos PEs. Desta forma, conhecer a fundo o conteúdo, os conceitos que a articulam, os mais importantes debates suscitados pelo tema e ideias centrais, que serão abordados pelo material. É importante, também, diagnosticar o contexto dos sujeitos: saber o que sabem, o que querem, o que pensam, imaginam e ignoram do tema, além das necessidades que o material poderia responder (Kaplún, 2003). O eixo conceitual foi estruturado através da escuta dos participantes da pesquisa (servidores formadores e usuários da Turma Virtual do SIGAA do IFRS) e de pesquisa documental de experiências de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que utilizam o SIGAA. Os dados constituem os conteúdos, sua seleção e organização para a ação formativa.

A seleção dos conteúdos (Quadro 1) foi organizada a partir de dados da pesquisa. Desta forma, a apresentação e organização dos conteúdos nos PEs foi estruturada conforme os níveis de ensino e regulamentação da Organização Didática do IFRS.

Quadro 1 - Eixo Conceitual da Ação Formativa

Eixo Conceitual	Acesso ao SIGAA Visão geral do Portal Docente Como configurar a Turma Preencher o plano de ensino Lançar frequências Como cancelar uma aula e cadastrar uma aula extra de reposição Como lançar notas conforme o nível de ensino Visualizar o Diário de Classe Como pedir ajuda em caso de problemas técnicos e dúvidas Conceitos pedagógicos da Organização Didática no SIGAA

Fonte: Elaboração pela autora.

Para a produção dos conteúdos foram criados roteiros e traçados objetivos específicos de aprendizagem. Alguns conteúdos abordados no Quadro 1 foram relacionados à Organização Didática do IFRS, visando aliar a teoria à prática na ação formativa sobre o sistema acadêmico SIGAA. Os conteúdos da ação formativa estão dispostos em diferentes tecnologias conforme o módulo de ensino que o docente poderá acessar na ordem que são apresentados ou escolher apenas os conteúdos conforme seu conhecimento e necessidade na prática docente.

O eixo pedagógico, segundo Kaplún (2003), refere-se ao material educativo, a ser concebido através da pesquisa sobre as ideias prévias dos usuários do material e em relação à temática a ser abordada. Este eixo (Quadro 2) é um caminho que estamos convidando alguém a trilhar por meio do PE. Neste sentido, o eixo pedagógico foi estruturado através de trilhas de aprendizagem, instituídas de forma colaborativa por meio da escuta dos servidores e pesquisa documental.

Quadro 2 - Eixo Pedagógico da Ação Formativa

Eixo Pedagógico	▪ No sentido de potencializar a prática os conhecimentos técnicos da Turma Virtual do SIGAA foram associados a regulamentações da OD do IFRS, no que se refere aos registros do ensino, em especial o regime de frequência, desempenho acadêmico, dentre outros. ▪ A ação formativa utiliza como metodologia a 'Trilha de Aprendizagem', uma vez que ela é dinâmica para o aprendente, pois ele irá construir seu percurso formativo através da sua necessidade com a finalidade de potencializar sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica. O percurso da trilha de aprendizagem constitui conhecimentos/informações teóricas e práticas no contexto da Turma Virtual do SIGAA no IFRS. Em virtude das especificidades dos níveis de ensino conforme a Organização Didática do IFRS, a ação formativa foi composta por duas trilhas de aprendizagem: 1. Trilha de Aprendizagem SIGAA para o nível Integrado 2. Trilha de Aprendizagem SIGAA para o nível Técnico e Graduação

Fonte: Elaboração pela autora.

A Trilha de Aprendizagem é uma rota construída com uma sequência de conteúdos, constituída por diferentes tecnologias, que atuam como roteiro que orienta o docente a identificar qual o recurso de aprendizagem que ele deverá acessar para atingir seus objetivos profissionais de maneira alinhada às necessidades do IFRS. Desta forma, "o aprendente é protagonista do seu processo de aprendizagem, pois é ele quem seleciona os conteúdos propostos e age sobre eles, para construir a própria aprendizagem" (Marcelino, 2015, p.14).

As Trilhas de Aprendizagem são práticas que "co-responsabilizam o servidor na escolha entre diversas opções de formação, quais ações de desenvolvimento são mais adequadas para atender suas necessidades e, consequentemente, da organização" (Costa; Ramos, 2018, p.20). Na Trilha de Aprendizagem, a motivação em aderir a ação formativa vem do servidor e não da instituição (Costa; Ramos, 2018).

Nas Trilhas de Aprendizagem o servidor docente analisa aquilo que ele já sabe fazer e a partir da sua necessidade e objetivo irá procurar aperfeiçoar seu desempenho atual e futuro por meio dos conhecimentos da trilha (Costa; Ramos, 2018). Cabe ressaltar

que alguns materiais são os mesmos nas duas Trilhas de Aprendizagem. Alguns docentes não farão a ação formativa na sua totalidade, pois possuem conhecimento e/ou autonomia em áreas já desenvolvidas, enquanto outros precisarão complementar lacunas de seu conhecimento através de materiais complementares disponíveis na trilha.

Os docentes do IFRS, através dos PEs, podem aprender de forma incremental, na qual pequenas quantidades de novas informações são adicionadas às informações existentes, expandindo seu conjunto integral de conhecimentos. As trilhas de aprendizagem devem se basear em si mesmas, criando uma série de habilidades e conhecimentos que atendem às necessidades atuais dos docentes enquanto preparam os seus alunos para o futuro profissional. O intuito da trilha de aprendizagem é auxiliar os docentes a equilibrar o trabalho através de caminhos eficientes de aprendizado. Embora o aprendizado seja valioso, as trilhas de aprendizagem são focadas para responder conhecimentos específicos e/ou completos.

O eixo comunicacional, segundo Kaplún (2003), trata-se do desenvolvimento narrativo através de um tipo de figura retórica ou poética, uma forma concreta de expressar uma mensagem entre destinatários. Neste cenário, o eixo comunicacional (Quadro 3) contemplará o conteúdo através de um personagem que irá percorrer a trilha acessando os recursos de aprendizagem (vídeos, apresentações, glossário e FAQ - Perguntas Frequentes) da ação formativa numa linguagem clara e objetiva para entendimento do público-alvo. Desta forma, ao longo da trilha os recursos de aprendizagem estão estruturados trazendo questões práticas, da prática profissional, envolvendo a Turma Virtual, e teóricas, da Organização Didática do IFRS, para que assim o docente consiga trabalhar com facilidade no sistema acadêmico.

Quadro 3 - Eixo Comunicacional da Ação Formativa

Eixo Comunicacional	▪ A ação formativa foi desenvolvida na modalidade de Educação a Distância(assíncrona). ▪ A configuração da ação formativa está constituída por Trilhas de Aprendizagem do SIGAA. Ao longo da trilha o participante encontra vídeos sobre funcionalidades da Turma Virtual, apresentações que relacionam trechos da Organização Didática do IFRS e sua parametrização no Módulo do SIGAA. Para complementar o conteúdo foram construídas uma *FAQ* e GLOSSÁRIO sobre o SIGAA. ▪ A estratégia de ensino é apresentar a Turma Virtual do SIGAA, cuidadosamente, para mostrar como executar as funcionalidades do sistema, acompanhada de explicações orais e visuais, ilustrações por meio de apresentações, vídeos, imagens e, em alguns casos, de questionamentos vinculados a parte teórica com a prática. ▪ A ação formativa é guiada por um personagem que está no início da Trilha de Aprendizagem. O participante na medida em for visualizando os vídeos pode movimentar (arrastando) o personagem ao longo do caminho.

Fonte: Elaboração pela autora.

Em relação aos conteúdos (vídeos, apresentações, Glossário e *FAQ*) da Trilha de Aprendizagem, criados a partir dos dados de pesquisa e de minha experiência de trabalho no Departamento de Tecnologia da Informação atuando no SIGAA do IFRS nos níveis de ensino Técnico, Integrado, Graduação, Formação Complementar, *Lato Sensu* e *Stricto Sensu:*

Os vídeos foram criados e produzidos a partir dos resultados da pesquisa e englobam as principais funcionalidades da Turma Virtual do SIGAA mostrando aos docentes o passo a passo para realização de registros acadêmicos dos alunos da instituição desde o início do semestre até consolidação da turma. Os vídeos, também, apresentam a parte prática de utilização do sistema juntamente com a parte teórica da Organização Didática do IFRS. Além disso, destacam as facilidades que os docentes encontram na Turma Virtual do SIGAA como também os pontos em que eles devem estar mais atentos nas operações deste módulo. Os vídeos estão hospedados no Canal do YouTube (https://www.youtube.com/@sigaatrilhas) intitulado "Siga a Trilha - Capacitações do SIGAA". No canal "Siga a Trilha", os conteúdos foram organizados em *playlists* conforme os níveis de ensino do SIGAA no IFRS: DOCENTES - Turma Virtual Nível Integrado e DOCENTES - Turma Virtual Nível Técnico (Subsequente, Concomitante) e Graduação.

As apresentações criadas na Trilha de Aprendizagem explicam a configuração e parametrização do SIGAA com o intuito de que os docentes compreendem como o regramento da Organização Didática do IFRS está vinculado nas funcionalidades da Turma Virtual, principalmente, na configuração da turma, no plano de ensino, na frequência e no regime de avaliação. Estas apresentações são relevantes, principalmente, para que o docente do IFRS compreenda os tipos de avaliações, a quantidade de avaliações, por semestre ou anual, a recuperação paralela, a aprovação ou reprovação do aluno, dentro outros, conforme o nível de ensino.

O glossário foi constituído de termos e conceitos acadêmicos do SIGAA para o contexto do IFRS com intuito de contribuir para o entendimento do sistema acadêmico. O SIGAA foi concebido no ambiente de uma universidade, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Por isso, o SIGAA apresenta termos da estrutura da universidade, que se diferem das instituições da RFEPCT, as quais têm natureza multicampi, constituída por Reitoria, Campus e Campus Avançado. O glossário foi construído de termos extraídos do SIGAA, a partir do trabalho com o SIGAA na Reitoria para as unidades do IFRS e de experiências de instituições da RFEPCT.

A *FAQ* foi desenvolvida para facilitar a compreensão de dúvidas e melhorar a experiência do usuário no SIGAA nas práticas educativas. A FAQ tem o objetivo de aperfeiçoar a práxis na solução de problemas cotidianos sobre o sistema acadêmico SIGAA. A FAQ foi construída a partir da experiência de trabalho no suporte do SIGAA aos docentes do IFRS.

As Trilhas de Aprendizagem oferecem conteúdos que são fundamentos norteadores das práticas educativas no IFRS, assim, contribuem para a formação humana integral com vistas a autonomia no trabalho no SIGAA. A autonomia do docente é essencial para que ao identificar suas necessidades busque suprir sua formação e desenvolver competências e habilidades para a prática educativa.

É por meio da formação dos homens que, segundo Ramos (2010, p. 30), "conduziria à autonomia dos homens e à luta contra a desigualdade precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas à produção e à reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza". Assim, é por meio da educação que o ser humano pode-se guiar ao caminho da autonomia.

Freire, em sua obra Pedagogia da Autonomia, apresenta o conceito de autonomia ao caráter político-social em que o indivíduo assume papel ativo no ambiente em que está inserido (Freire, 2002). O indivíduo não apenas se adapta à natureza, ele é ser que luta

para ser sujeito da história (Freire, 2002). A autonomia está relacionada à ideia de que as pessoas sejam capazes de atuar ativamente no rumo de sua própria história (Freire, 2002). O mesmo autor acrescenta:

> Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (Freire, 2002, p. 84).

A concepção de autonomia está relacionada a um processo contínuo no qual o docente constrói sua formação a partir das experiências acumuladas ao longo da vida e do trabalho. Desta forma, a autonomia do docente é constituída no âmbito da cultura profissional do trabalho e nas relações interpessoais que partem da necessidade de buscar soluções, trocar experiências e do contexto de formação no ambiente profissional. As trilhas de aprendizagem oferecem aos docentes do IFRS um conjunto de conteúdos que podem ser acessados a qualquer momento a partir de deferentes tecnologias, possibilitando-lhes o desenvolvimento de seu trabalho educativo onde quer que estejam.

A Trilha de Aprendizagem sobre a Turma Virtual do SIGAA - Nível Médio Integrado, que constitui o Produto Educacional I pode ser acessada diretamente por meio do link Clique aqui, e sua tela inicial é apresentada na Figura 1.

A Trilha de Aprendizagem sobre a Turma Virtual do SIGAA - Nível Técnico (Subsequente, Concomitante) e Graduação, que constitui o Produto Educacional II pode ser acessada diretamente por meio do link Clique Aqui, e sua tela inicial é apresentada na Figura 2.

Figura 1 - Trilha de Aprendizagem - Turma Virtual do SIGAA - Nível Médio Integrado

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 2 -Trilha de Aprendizagem - Turma Virtual do SIGAA - Nível Técnico (Subsequente, Concomitante) e Graduação

Fonte: Elaborada pela autora

A finalidade destas trilhas de aprendizagem é contribuir para o servidor docente do IFRS desenvolva o trabalho como princípio educativo, no qual educação e trabalho contribuam para formação humana integral. O trabalho tem caráter formativo e a educação como ação humanizadora, desenvolvendo-a através da integração de teoria e prática, a fim de superar conhecimentos fragmentados (Ciavatta, 2005).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a relevância da ação formativa elaborada através da escuta dos servidores formadores e usuários da Turma Virtual do SIGAA do IFRS, assim como pela análise documental das experiências de instituições da RFEPCT que também utilizam este sistema. As Trilhas de Aprendizagem da ação formativa foram elaboradas e estruturadas para que os docentes do IFRS possam personalizar o seu processo de aprendizagem sobre a Turma Virtual do SIGAA, permitindo-lhes exercer com autonomia, iniciativa e conforme seu ritmo e suas necessidades específicas de trabalho. O diferencial das Trilhas de Aprendizagem reside na integração de conhecimentos teóricos, representados pelos conhecimentos da Organização Didática do IFRS, e conhecimentos práticos sobre a Turma Virtual do SIGAA, da parte ao todo, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

[1] ARAUJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

[2] COSTA, T. D; RAMOS, C. **Trilhas de Aprendizagem por Competências**. 1ª edição. Salvador: UFBA, 2018.

[3] CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

[4] KAPLÚN, G. **Materiais educativos**: a experiência de aprendizado. São Paulo: Revista Comunicação & Educação, maio/ago., 2003.

[5] MARCELINO, M. Q. dos S. **Elaboração de capacitações**: um guia para o facilitador. - Brasília, DF: Embrapa, 2015.

[6] MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

[7] MORAES, R.; GALIAZZI, M.C**. Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

[8] RAMOS, M. N. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

[9] SILVEIRA, D. T., & CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

CAPÍTULO

4

O propósito, a inspiração, a pesquisa e o resultado: relatos (as trilhas) de um estudante de mestrado em educação profissional e tecnológica

Luciano de Lima Silveira, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo nos conduz pela trajetória de um estudante de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, explorando o propósito, a inspiração, a pesquisa e os resultados. A dissertação, intitulada “Uma Análise Dialógica das Percepções e Necessidades dos Estudantes no Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Pesquisa de Campo no Ensino Técnico a Distância do Curso de Administração”, é o foco desta narrativa (Silveira, 2024).

O mestrado profissional exige a criação de um produto educacional como requisito fundamental. Conforme constante no Regulamento Geral do ProfEPT (2023) no capítulo organização curricular e critérios de avaliação, artigo 14 primeiro parágrafo “O Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de dissertação, deverá envolver um relato descritivo e analítico da pesquisa, da elaboração e aplicação do Produto Educacional, respaldado no referencial teórico-metodológico escolhido, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino” (Instituto Federal do Espírito Santo, 2023). Nesse contexto, a busca por esse mestrado está intrinsecamente relacionada ao desejo dos estudantes de contribuir com resultados práticos na área da educação. Essa jornada proporciona aos estudantes a oportunidade de impactar positivamente a sociedade, seus colegas e a comunidade acadêmica.

Este estudo na área de Educação Profissional e Tecnológica buscou encontrar sua relevância, considerando os desafios específicos do ensino técnico a distância, como a adaptação dos métodos tradicionais ao ambiente virtual, a promoção da interatividade e a garantia da qualidade do aprendizado. O produto educacional desenvolvido, o “Guia Didático: Trilhas de Aprendizagem para o Curso Técnico em Administração EAD”, é resultado de um esforço de pesquisa que visa preencher essas lacunas, fornecendo recursos relevantes para estudantes e educadores (Silveira; Procasko, 2024).

Ao abordar as percepções e necessidades dos estudantes, esta pesquisa contribuiu para aprimorar a experiência de aprendizagem, promovendo a formação de profissionais qualificados e preparados para os desafios contemporâneos. A culminância desse percurso é a produção do "Guia Didático: Trilhas de Aprendizagem para o Curso Técnico em Administração EAD", um recurso que visa melhorar o processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino técnico a distância.

2. O PROPÓSITO

A educação sempre provocou mudanças em minha vida. Cresci em um lar onde o conhecimento era visto como a chave para um futuro melhor. A necessidade de contribuir financeiramente com minha família me levou a buscar uma formação técnica. Contudo, ao ingressar no mercado de trabalho, percebi que meus objetivos transcendiam a mera obtenção de sustento. A busca por um crescimento profissional significativo me levou a ingressar em um curso superior de Administração com o apoio do programa Prouni. Essa experiência acadêmica, aliada à minha vivência profissional, despertou em mim a paixão pelo ensino.

Freire (1970) discute a importância do educador como um agente transformador e a educação como um processo de libertação e o meu percurso seguiu sob certos aspectos esse princípio. Encontrei minha verdadeira vocação e decidi realizar uma pós-graduação em docência, buscando ferramentas para compartilhar meus conhecimentos e inspirar outros. Minha jornada como professor começou em um curso para jovens aprendizes, onde tive a oportunidade de acompanhar de perto as dificuldades e os sonhos desses jovens. Motivado por essa experiência enriquecedora, decidi dedicar-me à educação profissional, auxiliando os jovens a desenvolverem suas habilidades e a construírem um futuro promissor.

Sou um entusiasta da educação, convicto de que o conhecimento pode empoderar indivíduos e transformar comunidades. Acredito que o processo de ensino-aprendizagem promove essa transformação. O Mestrado PROFEPT representa uma grande oportunidade para aprofundar, descobrir e desenvolver essas potencialidades, sendo um caminho para uma prática educativa mais qualificada.

Ao longo dessa jornada, acompanhei de perto as necessidades e desafios dos estudantes, especialmente daqueles que, como eu, conciliam trabalho e estudo. Essa vivência me motivou a aprofundar meus estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, culminando na minha dissertação de mestrado. Através dessa pesquisa, busquei compreender as particularidades da aprendizagem a distância, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e propor soluções para melhorar a qualidade do ensino.

Entendo que nunca estamos totalmente prontos e que é necessário continuar evoluindo para servir a sociedade e melhorar, através da educação, a vida das pessoas. A frase atribuída ao filósofo grego Sócrates, “Só sei que nada sei”, reflete meu desejo contínuo de aprender e evoluir. Esses princípios e minha trajetória de vida me levaram a procurar o mestrado PROFEPT.

A escolha da linha de pesquisa “Práticas Educativas em EPT” e do Macroprojeto 1 “Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT” ressoam profundamente com minha trajetória profissional e objetivos futuros. Ao me aprofundar nas questões de ensino e aprendizagem na EPT, com foco em metodologias e recursos inovadores, busquei contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

Como objetivo final, desejo impactar positivamente a sociedade por meio da formação dos alunos com quem tenho contato nas escolas onde atuo ou venha a atuar. A procura pelos caminhos oferecidos pelo mestrado em educação profissional e tecnológica está diretamente ligada à tentativa de realizar os pensamentos aqui expostos e ampliar os horizontes, superando minhas limitações.

3. A INSPIRAÇÃO

3.1. DISCUSSÃO SOBRE AS FONTES DE INSPIRAÇÃO PARA O ESTUDO

As fontes de inspiração para este estudo são diversas e multifacetadas, refletindo tanto experiências pessoais quanto influências acadêmicas e profissionais. Uma combinação de leituras, conversas e vivências diárias moldou a trajetória e os objetivos da pesquisa.

Leituras realizadas sobre a Aprendizagem no Ensino a Distância (EAD) e suas Críticas foram uma fonte de inspiração essencial para a pesquisa. A educação a distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias da informação e comunicação para promover a aprendizagem sem a necessidade de que estudantes e professores estejam fisicamente no mesmo local.

Segundo Filatro (2008), a EaD é um sistema de ensino que integra múltiplos meios de comunicação, como videoaulas, livros digitais, web conferências, fóruns de discussão e e-mails, com o objetivo de promover a aprendizagem. Litto e Formiga (2009) caracterizam a EaD pela separação física entre estudantes e professores, sendo a interação mediada por tecnologias, o que tem democratizado o acesso à educação, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos.

Apesar das vantagens, a EaD enfrenta várias críticas. As críticas tornaram-se elementos importantes no processo de busca por respostas.

Quadro I - Críticas a EAD

Aspecto	Críticas	Referência
Interação Social	Falta de interação social pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes.	Kenski (2018)
Desigualdade Social	Pode ampliar a desigualdade social devido ao acesso desigual às tecnologias necessárias.	Kenski (2018)
Qualidade do Ensino	Desafios em garantir a qualidade do ensino e a validade dos diplomas obtidos a distância.	Almeida e Valente (2011)
Controle e Padronização	Pode levar a um controle excessivo sobre o conteúdo, resultando em uma educação padronizada e controlada.	Sardi e Carvalho (2024)
Isolamento dos Estudantes	Pode isolar os estudantes dos debates em sala de aula e da convivência nos campi, resultando em aprendizagem superficial.	Sardi e Carvalho (2024)
Avaliação	Necessidade de avaliações criteriosas e justas, considerando características individuais dos estudantes.	Luckesi (2005)
Formação de Professores	Necessidade de capacitar professores para lidar com tecnologias e adaptar o ensino às necessidades individuais.	Kenski (2018)

Fonte: Organizado pelo autor

A EaD oferece uma oportunidade significativa para ampliar o acesso à educação, mas é necessário abordar as críticas e desafios para garantir sua eficácia e qualidade. A formação contínua dos professores, a criação de materiais didáticos apropriados e a implementação de avaliações justas e formativas são fundamentais para o sucesso da EaD. A modalidade precisa ser inclusiva, garantindo acesso a todos os segmentos da sociedade, conforme defendido por diversos estudiosos na área.

3.2. EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

A trajetória de vida e as experiências pessoais foram cruciais na formação do propósito deste estudo. Crescer em um lar onde o conhecimento era altamente valorizado me impulsionou a buscar continuamente novas formas de aprendizado e ensino. A necessidade de contribuir financeiramente com a família me levou a buscar uma formação técnica inicial, que mais tarde evoluiu para um curso superior de Administração com o apoio do programa Prouni. Essa experiência acadêmica, aliada à prática profissional, despertou uma paixão pelo ensino e pela educação.

3.3. LEITURAS E ESTUDOS

As leituras e estudos acadêmicos desempenharam um papel significativo na formação das ideias e metodologias aplicadas na pesquisa. A revisão da literatura incluiu uma ampla gama de fontes que abordam metodologias de ensino a distância, trilhas de aprendizagem, e o uso de tecnologias educacionais. Essas leituras forneceram a base teórica necessária para desenvolver um guia didático eficaz e inovador.

3.4. CONVERSAS E TROCAS DE IDEIAS

Conversas com colegas de profissão, professores e estudantes foram fundamentais para identificar os desafios e necessidades no ensino técnico a distância. Essas interações ajudaram a moldar a percepção sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e as melhores práticas pedagógicas para superá-las. Relatos de estudantes sobre a falta de contato síncrono e materiais didáticos insuficientes destacaram a necessidade de intervenção e inovação na prática educativa.

As necessidades dos estudantes foram uma fonte significativa de inspiração. No diário de bordo, identificaram-se relatos dos estudantes na pesquisa de satisfação interna da escola. Os estudantes frequentemente apontam alguns problemas, como a ausência de contato síncrono nos conteúdos das aulas e a falta de materiais mais robustos no modo assíncrono. Há críticas sobre a "metodologia do momento online", que é vista apenas como um momento para esclarecer dúvidas sobre atividades, sem uma abordagem mais ampla do conteúdo das aulas. Outros estudantes, ao cancelarem o curso, relataram que "não se adaptaram à metodologia" ou que "o curso não atendeu às expectativas".

Esses relatos indicaram a necessidade de intervenção na realidade da minha prática profissional para atender às percepções e necessidades dos estudantes.

3.5. INFLUÊNCIAS PROFISSIONAIS

A atuação em instituições de ensino técnico forneceu uma perspectiva prática sobre as deficiências e potencialidades do ensino a distância. A experiência profissional direta, observando as dificuldades dos estudantes e a eficácia dos métodos de ensino aplicados, inspirou a busca por soluções mais eficientes e adaptadas às realidades contemporâneas do ensino técnico.

Em resumo, a inspiração para este estudo é uma confluência de experiências pessoais, leituras acadêmicas, conversas enriquecedoras e uma prática profissional comprometida com a melhoria contínua do ensino técnico a distância. Essas influências combinadas forneceram a base para uma pesquisa que busca não apenas entender, mas também transformar a prática educativa, promovendo um ambiente de aprendizado mais interativo, acessível e eficaz para todos os estudantes.

4. A PESQUISA

4.1. DETALHAMENTO DA METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

A pesquisa seguiu uma metodologia qualitativa, alinhada com os objetivos do estudo e as características do ambiente de ensino técnico a distância. A abordagem qualitativa permite uma compreensão profunda das percepções e necessidades dos estudantes, oferecendo uma visão detalhada dos desafios enfrentados e das oportunidades de melhoria.

4.2. PROCEDIMENTOS

Definição do Problema de Pesquisa: A partir de relatos e percepções dos estudantes sobre a insatisfação com os métodos de ensino atuais no curso técnico a distância, identificou-se a necessidade de desenvolver recursos educacionais mais adequados.

Revisão da Literatura: Uma extensa revisão da literatura foi realizada para fundamentar a pesquisa, abordando temas como metodologias de ensino a distância, trilhas de aprendizagem, e o uso de tecnologias educacionais.

Desenvolvimento do Guia Didático: Com base nos dados coletados e na revisão da literatura, foi desenvolvido o "Guia Didático: Trilhas de Aprendizagem para o Curso Técnico em Administração EAD". Esse guia foi projetado para abordar as lacunas identificadas, oferecendo recursos interativos e multimídia para melhorar a experiência de aprendizagem.

4.3. COLETA DE DADOS

A coleta de dados envolveu várias etapas para garantir uma compreensão abrangente das percepções e necessidades dos estudantes:

Entrevistas Semiestruturadas: Realizadas com um grupo selecionado de estudantes, essas entrevistas permitiram explorar em profundidade as suas experiências e opiniões sobre os métodos de ensino utilizados no curso.

Questionários Online: Aplicados a um número maior de estudantes, os questionários forneceram dados quantitativos complementares sobre a satisfação com o curso e a eficácia dos materiais didáticos.

Análise Documental: Incluiu a revisão de materiais didáticos existentes, relatórios de avaliação institucional e feedbacks de estudantes sobre o curso.

4.4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados utilizando técnicas de análise de conteúdo, que permitiram identificar padrões e temas recorrentes nas respostas dos estudantes. A análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (2011), é uma técnica sistemática e objetiva para descrever o conteúdo das mensagens. Ela utiliza indicadores, que podem ser tanto quantitativos quanto não quantitativos, para fazer inferências sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens. Essas condições são variáveis inferidas a partir das mensagens. Portanto, a análise de conteúdo fornece uma maneira robusta de entender as mensagens dentro de seu contexto de produção e recepção.

Este processo foi fundamentado nas leituras desenvolvidas e na compreensão do contexto do estudo.

A análise foi dividida em três fases principais:

Codificação Inicial: Os dados das entrevistas e questionários foram codificados para identificar categorias e subcategorias relevantes.

Agrupamento de Temas: As categorias identificadas foram agrupadas em temas maiores, refletindo as principais áreas de interesse e preocupação dos estudantes.

Interpretação dos Resultados: Os temas foram interpretados à luz da literatura existente e das teorias educacionais, proporcionando uma percepção sobre como melhorar a prática pedagógica no ensino técnico a distância.

4.5. RESULTADOS PRELIMINARES

Os resultados preliminares da pesquisa indicaram várias áreas críticas que necessitam de intervenção para melhorar a qualidade do ensino técnico a distância:

Necessidade de Materiais Didáticos Interativos: Os estudantes expressaram uma forte demanda por materiais mais interativos e multimídia, que facilitassem a compreensão dos conceitos e tornassem o aprendizado mais engajador.

Insatisfação com o Modelo Assíncrono: Houve relatos frequentes de insatisfação com a falta de interação síncrona, sugerindo a necessidade de mais momentos de interação ao vivo entre professores e estudantes.

Desejo de Abordagens Metodológicas Inovadoras: Os estudantes mostraram interesse por abordagens pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdo, como o uso de jogos educativos, quizzes interativos, e vídeos explicativos.

Com base nesses resultados, o "Guia Didático: Trilhas de Aprendizagem para o Curso Técnico em Administração EAD" foi elaborado para atender essas necessidades, incorporando diversos recursos educacionais para melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes.

5. O RESULTADO

5.1. APRESENTAÇÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS

O Guia Didático é composto por trilhas de aprendizagem que abrangem processos da área do curso foco da pesquisa, e foram elaboradas na busca por qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Cada trilha inclui:

Objetos de Aprendizagem: Recursos interativos e multimídia que engajam os alunos e facilitam a compreensão dos conceitos-chave.

Vídeos: Apresentações visuais que exploram tópicos relevantes e fornecem exemplos práticos.

Games: Atividades lúdicas que estimulam o raciocínio e a aplicação do conhecimento.

Quizzes: Construídos como materiais interativos para complemento dos estudos para a facilitar a compreensão dos alunos e reforço de aprendizagem.

Materiais de Leitura Complementares: Recursos em textos adicionais produzidos a partir de artigos e materiais de referência.

Além disso, cada trilha prevê encontros semanais síncronos com os estudantes para interação com o professor, a fim de proporcionar um espaço de ensino-aprendizagem que atenda às necessidades de socialização e troca de conhecimentos.

Essa abordagem diversificada visa atender às necessidades variadas dos estudantes, promovendo uma experiência de aprendizagem que se pretende envolvente e eficaz. O Guia Didático representa um esforço significativo para aprimorar a educação profissional e tecnológica, oferecendo suporte aos alunos no desenvolvimento de habilidades essenciais para o mundo contemporâneo.

5.2. DISCUSSÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DESSES RESULTADOS

Os resultados obtidos na pesquisa têm uma relevância significativa tanto para a comunidade acadêmica quanto para os profissionais da educação técnica a distância. A elaboração do “Guia Didático: Trilhas de Aprendizagem para o Curso Técnico em Administração EAD” surge como uma resposta direta às lacunas identificadas durante o estudo. Essa iniciativa busca transformar a prática pedagógica, tornando-a mais alinhada às necessidades e expectativas dos estudantes.

5.3. MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

Os dados coletados revelaram uma clara necessidade de recursos didáticos mais interativos e diversificados. O Guia Didático desenvolvido incorpora elementos como vídeos explicativos, quizzes interativos, jogos educativos e materiais de leitura complementar. Esses recursos visam aumentar o engajamento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa.

5.4. PROMOÇÃO DE METODOLOGIAS INOVADORAS

A pesquisa destacou a importância de metodologias ativas e inovadoras no ensino técnico a distância. A integração de elementos lúdicos, como games e quizzes, não apenas

facilita a compreensão dos conteúdos, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Essa abordagem inovadora contribui para a formação de profissionais mais preparados para os desafios do mercado de trabalho.

5.5. ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES

Os resultados evidenciam uma demanda significativa por maior interação síncrona e recursos mais robustos no modo assíncrono. O Guia Didático atende a essas necessidades, proporcionando uma estrutura de aprendizagem que equilibra atividades síncronas e assíncronas, garantindo um acompanhamento mais próximo e eficaz dos estudantes. Essa abordagem personalizada pode reduzir a evasão e aumentar a satisfação dos alunos.

6. CONCLUSÕES E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES

6.1. CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Os resultados desta pesquisa têm o potencial de enriquecer a prática pedagógica no ensino técnico a distância. A implementação do Guia Didático pode servir como um modelo para o desenvolvimento de outros recursos educacionais, inspirando educadores a adotar metodologias mais inovadoras e centradas no aluno. Isso pode levar a uma transformação significativa na qualidade do ensino, alinhando-se às tendências globais de educação tecnológica.

6.2. IMPACTO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

A adoção de recursos didáticos diversificados e metodologias ativas pode melhorar significativamente a formação dos estudantes. Ao integrar ferramentas como vídeos, jogos e quizzes, o Guia Didático promove um aprendizado mais dinâmico e eficaz, capacitando os alunos com as competências necessárias para enfrentar os desafios profissionais. Isso contribui para a construção de uma base sólida de conhecimentos e habilidades, essencial para o desenvolvimento de carreiras bem-sucedidas.

6.3. FOMENTO À PESQUISA E INOVAÇÃO

Os achados da pesquisa abrem caminho para novas investigações na área de Educação Profissional e Tecnológica. A contínua exploração de metodologias inovadoras e a avaliação de suas aplicações práticas podem enriquecer ainda mais o campo educacional, incentivando o desenvolvimento de novos modelos e práticas pedagógicas. A pesquisa também destaca a importância de um acompanhamento constante das necessidades dos estudantes, garantindo que as estratégias educacionais permaneçam relevantes e eficazes.

Em conclusão, os resultados deste estudo não apenas validam a importância de um ensino técnico a distância mais interativo e inovador, mas também fornecem uma base sólida para futuras iniciativas que visem melhorar a qualidade e a eficácia da educação profissional e tecnológica. O Guia Didático desenvolvido é um passo significativo nesse caminho, demonstrando que a inovação e a atenção às necessidades dos estudantes são fundamentais para o avanço da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Formação de Educadores a Distância Mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1123-1137, out.-dez. 2011.

[2] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

[3] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

[4] FILATRO, Andrea. Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia. São Paulo: SENAC, 2008.

[5] INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. (2023). Regulamento Geral do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Recuperado de https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16478-regulamento2023 Acesso em: 02 jun. 2024.

[6] KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2018.

[7] LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

[8] LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

[9] SARDI, Rafaela Garcia; CARVALHO, Paulo Roberto de. A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional. **Psicologia em Estudo**, Londrina, v. 27, e48799, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/3HsGxvZzLm6yS8GC6ZYLnJj/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

[10] SILVEIRA, L. de L. (2024). Uma análise dialógica das percepções e necessidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem: uma pesquisa de campo no ensino técnico a distância do curso de administração. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1190 Acesso em: 2 jun. 2024.

[11] SILVEIRA, L. de L., & PROCASKO, J. C. S. R. (2024). Guia didático: trilhas de aprendizagem para o curso técnico em administração EAD. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1189 Acesso em: 2 jun. 2024.

CAPÍTULO

5

Sala de aula invertida: uma metodologia ativa e sua aplicabilidade na EPT através de recursos digitais

Tatiana Rodrigues Daitx, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

1. INTRODUÇÃO

A revisão de literatura é um componente essencial na pesquisa acadêmica, oferecendo uma visão abrangente sobre trabalhos publicados em um campo específico. Esta revisão pode ser dividida em diferentes tipos, sendo a revisão sistemática uma das mais rigorosas e metodicamente estruturadas. A revisão sistemática, como o próprio termo indica, revisa de modo sistemático a literatura já produzida e divulgada, seguindo um protocolo rigoroso. Pode ser entendida como uma pesquisa que revisa outras pesquisas, e envolve várias etapas.

A Revisão Sistemática da Literatura realizada sobre as metodologias ativas de aprendizagem destacou suas contribuições significativas, especialmente no contexto pandêmico de 2020. Embora essas metodologias não fossem novas, a pandemia e o consequente isolamento social aceleraram a necessidade de sua adaptação e implementação no ensino.

A adaptação das metodologias ativas durante a pandemia foi crucial para enfrentar os desafios do ensino remoto. Professores tiveram que repensar suas práticas pedagógicas e encontrar maneiras inovadoras de manter a qualidade do ensino à distância. Essa experiência também ressaltou a importância de estar preparado para futuras situações de emergência, garantindo a continuidade da educação em qualquer circunstância.

A revisão sistemática da literatura revelou que a Sala de Aula Invertida, mesmo sem uma intenção explícita, se destacou como a metodologia ativa que mais se adaptou ao ensino remoto durante o isolamento social imposto pela pandemia. Esta adaptação ocorreu devido às características intrínsecas da metodologia, que são semelhantes às estratégias que os professores já utilizavam para manter o ensino à distância.

Os avanços tecnológicos têm impactado profundamente diversos aspectos da sociedade, incluindo o contexto educacional. A integração de tecnologias digitais na educação tem transformado a interação entre professores e alunos, resultando em progressos significativos. Essas mudanças refletem a adaptação das metodologias de ensino às necessidades e características da sociedade contemporânea.

As metodologias ativas têm mostrado resultados promissores na educação, especialmente no ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essas abordagens pedagógicas tornam o processo de ensino mais interessante e desafiador, incentivando um maior engajamento por parte dos alunos. Ao adotar metodologias ativas, os estudantes são colocados no centro do processo de aprendizagem, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de várias habilidades essenciais.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar a eficácia e a aplicabilidade da metodologia da Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), utilizando recursos digitais para potencializar o aprendizado. A metodologia da Sala de Aula Invertida inverte a lógica tradicional de ensino, deslocando a apresentação do conteúdo para fora da sala de aula e utilizando o tempo em sala para atividades interativas e práticas.

2. SALA DE AULA INVERTIDA E SUA ABORDAGEM

Durante a pandemia, os professores tiveram que rapidamente adaptar suas práticas pedagógicas para o ambiente online. A Sala de Aula Invertida se mostrou particularmente eficaz neste cenário, pois já incorporava elementos de ensino à distância e uso de tecnologias digitais, características essenciais durante o isolamento social.

De acordo com Bacich e Moran (2018), a abordagem da Sala de Aula Invertida transforma a dinâmica tradicional de ensino. Nessa metodologia, o aluno estuda o conteúdo previamente, antes das aulas, e a sala de aula se torna um espaço para aprendizagem ativa. Isso promove uma série de vantagens pedagógicas e uma maior interação entre professores e alunos.

Bergmann e Sams (2016) confirmam essa teoria, pois em seus estudos fundamentam que a sala de aula invertida se contrapõe ao ensino tradicional, no qual a sala de aula serve para o professor transmitir informações para os alunos. Basicamente, o conceito de sala de aula invertida seria o que tradicionalmente é feito em sala de aula, pode ser feito em ambiente diverso. Além disso, o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula.

Com a implementação da sala de aula invertida, Bergmann e Sams (2016) tiveram a resposta de sua percepção, qual seja, a de que a metodologia tradicional não era compatível com alguns estilos de aprendizagem dos alunos.

As características da Sala de Aula Invertida:

I. Estudo Prévio:

- Material Preparatório: Os alunos acessam vídeos, leituras, e outros recursos educativos em casa, permitindo que se familiarizem com o conteúdo antes da aula.
- Autonomia no Aprendizado: Os alunos têm a liberdade de aprender no seu próprio ritmo, revisando o material quanto for necessário.

II. Aprendizagem Ativa na Sala de Aula:

- Perguntas e Discussões: O tempo em sala de aula é utilizado para responder perguntas, discutir conceitos e resolver dúvidas, permitindo uma compreensão mais profunda do conteúdo.
- Atividades Práticas: São realizadas atividades práticas, projetos e trabalhos em grupo que promovem a aplicação dos conceitos estudados.
- Foco nas Dificuldades dos Alunos: O professor pode identificar e trabalhar diretamente nas dificuldades dos alunos, personalizando o suporte e direcionando a atenção onde é mais necessária.

III. Papel do Professor:

- Facilitador de Aprendizagem: O professor atua como um facilitador, orientando os alunos durante as atividades e oferecendo feedback contínuo.
- Menos Exposição, Mais Interação: Em vez de focar em exposições longas sobre o conteúdo, o professor incentiva a participação ativa e o engajamento dos alunos.

2.1. CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DA SALA DE AULA INVERTIDA

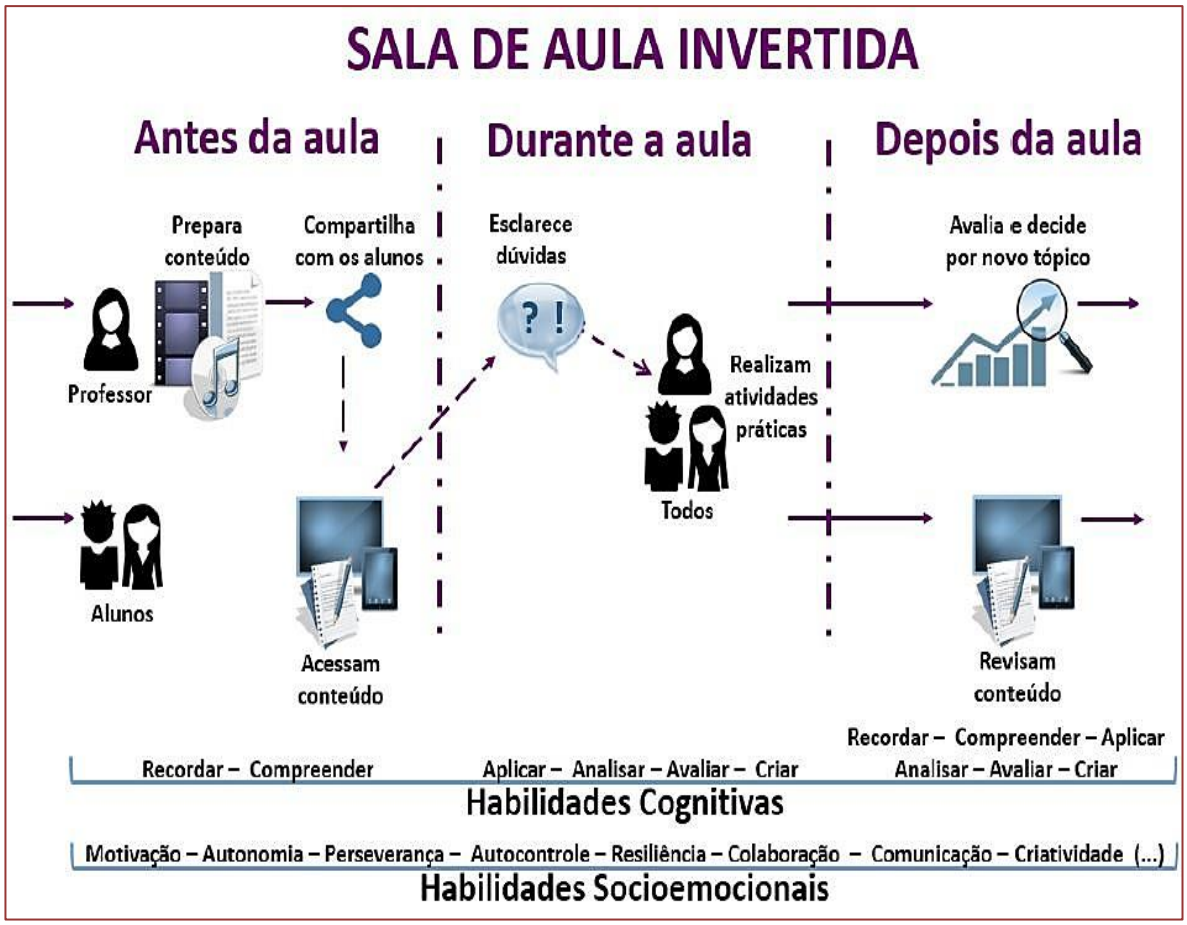
Para Moran (2015), algumas instituições podem direcionar seus esforços de mudanças em duas vias de inovação, uma mais suave, com alterações graduais, e outra mais intensa, com modificações mais radicais. Nas palavras do autor:

> No caminho mais suave, elas [as instituições] mantêm o modelo curricular predominante - disciplinar -, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a **sala de aula invertida**. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos e as metodologias com base em atividades, desafios, problemas e jogos, e em que cada aluno aprende no seu próprio ritmo e de acordo com sua necessidade, além de aprender também com os outros estudantes em grupos e projetos, sob supervisão de professores orientadores (Moran, 2015, p. 29, grifo nosso).

À medida que a educação avança, é importante o conhecimento desse método e suas possibilidades para a atuação do professor em sua prática pedagógica na EPT. A Sala de Aula Invertida tem a intenção de colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que possa exercer o protagonismo exigido nesse método, sendo necessário que o aluno seja orientado quanto à forma de se planejar, garantindo que haverá contato com o conteúdo antes da aula presencial.

Deverá haver garantias quanto ao tempo de estudo, organizando-se dentro desta dinâmica. A esse respeito, Schmitz (2016) afirma que “é preciso preparar os alunos para fazerem anotações e registrarem dúvidas para que, em aula, os professores possam trabalhar controvérsias e equívocos" (Schmitz, 2016, p. 38). Em relação às habilidades envolvidas na metodologia Sala de Aula Invertida, Schmitz (2016) elaborou uma imagem que sintetiza esse processo (Figura 1).

Figura 1 - Estrutura Básica de Metodologia Sala de Aula Invertida



Em sua pesquisa o autor mostra que, antes da aula, o professor vai trabalhar com os alunos as habilidades cognitivas relacionadas à compreensão. Deverá ainda revisar o conteúdo, recorrendo ao material disponibilizado. Assim, durante a aula, o objetivo é aplicar, analisar, avaliar e criar a partir do conhecimento adquirido. Por fim, depois da aula todas essas habilidades podem ser trabalhadas mediante à revisão de conceitos e do desenvolvimento de tarefas (Schmitz, 2016).

A imagem também mostra as principais habilidades socioemocionais desenvolvidas com essa metodologia. Antes da aula, faz-se destaque para a necessidade de motivação, autonomia e perseverança; durante a aula, o autocontrole, a resiliência e a colaboração; e a qualquer momento, a comunicação e a criatividade (Schmitz, 2016). Nesse contexto, é possível elencar os benefícios da aplicação da Sala de Aula Invertida., a saber:

> Fornece mais autonomia ao discente e exige dele maior senso de responsabilidade, uma vez que ele é o centro do processo de aprendizagem; promove aos alunos e aos professores maior facilidade de identificar os fragmentos do conteúdo que não foram compreendidos; permite que a discussão sobre conteúdo seja aprofundada, já que os alunos chegam em sala de aula com conhecimento prévio do assunto (Aranha; Feferbaum, 2015, p. 15).

Aranha e Feferbaum (2015) destacam várias vantagens da abordagem da Sala de Aula Invertida, que vão além da simples inversão do tempo de estudo. Essa metodologia proporciona uma série de benefícios tanto para alunos quanto para professores, ao reestruturar o processo de aprendizagem de maneira a colocar o aluno no centro.

Principais Benefícios:

I. Autonomia e Responsabilidade:

- Maior Autonomia para o Discente: Ao estudar o conteúdo previamente, o aluno assume um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia.
- Senso de Responsabilidade: A necessidade de chegar à aula preparada exige do aluno um maior senso de responsabilidade, pois ele é diretamente responsável por seu próprio progresso.

II. Facilidade na Identificação de Dificuldades:

- Diagnóstico de Compreensão: Professores e alunos conseguem identificar mais facilmente quais partes do conteúdo não foram compreendidas, permitindo intervenções mais precisas e eficazes.
- Feedback Direto: O ambiente de sala de aula propicia um feedback imediato, onde as dúvidas podem ser esclarecidas em tempo real.

III. Aprofundamento das Discussões:

- Conhecimento Prévio: Como os alunos já têm um conhecimento prévio do assunto, as discussões em sala de aula podem ser mais profundas e focadas, promovendo uma compreensão mais robusta do conteúdo.
- Debate e Interação: As aulas se tornam mais interativas, com debates e atividades práticas que incentivam a participação e a troca de ideias entre os alunos.

3. SALA DE AULA INVERTIDA E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A metodologia da Sala de Aula Invertida é especialmente relevante na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois combina o estudo teórico com a aplicação prática, preparando os alunos para situações reais no mercado de trabalho. Algumas das vantagens específicas para a EPT incluem:

- Desenvolvimento de Competências Técnicas e Práticas: Os alunos aplicam os conceitos aprendidos em atividades práticas, simulando cenários profissionais.
- Preparação para o Mercado de Trabalho: A metodologia prepara os alunos para enfrentar desafios reais, desenvolvendo habilidades como autonomia, resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipe.
- Personalização do Ensino: Os professores podem adaptar as atividades práticas às necessidades específicas dos alunos, oferecendo um ensino mais personalizado e eficaz.
- Maior Engajamento: Alunos se tornam mais engajados e participativos, pois a metodologia incentiva a curiosidade e a interação.

- Feedback Imediato: O professor pode fornecer feedback imediato, ajudando os alunos a corrigirem erros e entenderem melhor o conteúdo.

É crucial que os educadores compreendam profundamente a metodologia da Sala de Aula Invertida e explorem suas possibilidades na prática pedagógica, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa compreensão inclui:

I. Planejamento e Implementação Eficaz: Conhecer as melhores práticas para planejar e implementar a Sala de Aula Invertida de forma que maximize o engajamento e o aprendizado dos alunos.

II. Integração de Recursos Digitais: Utilizar eficazmente as tecnologias disponíveis para criar um ambiente de aprendizagem robusto e interativo.

III. Avaliação e Melhoria Contínua: Avaliar constantemente a eficácia da metodologia e buscar maneiras de aprimorar sua aplicação com base no feedback dos alunos e nas necessidades do mercado de trabalho.

IV. Integrar Recursos Digitais: Investigar a eficácia da utilização de recursos digitais, como vídeos, plataformas de aprendizagem online e aplicativos educativos, no apoio à metodologia da Sala de Aula Invertida.

As Metodologias Ativas, em particular a Sala de Aula Invertida, são reconhecidas como excelentes aliados à educação, isto é, mais uma possibilidade real da omnilateralidade, uma vez que contribui junto ao processo formativo dos alunos, pois traz maior sentido através da personalização do ensino, maior autonomia, e como resultado, maior engajamento. Entende-se por omnilateral,

> Como educação ou formação no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Em todos os aspectos da vida humana - física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. (Ciavatta, 2014, p. 190).

Nesse sentido, a Rede Federal tem por finalidade o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica que considere em sua práxis o espírito investigativo, crítico e reflexivo, corroborando para uma postura emancipatória e consciente do estudante, intencionando uma ação revolucionária deste como sujeito social, com o mundo do trabalho.

Na EPT, a Sala de Aula Invertida é especialmente benéfica, pois os alunos podem aplicar conceitos teóricos em atividades práticas que simulam situações reais do mercado de trabalho. Isso não só melhora a retenção do conhecimento, mas também prepara os alunos para desafios profissionais. A abordagem da Sala de Aula Invertida, conforme destacada por Bacich e Moran (2018), transforma a sala de aula em um espaço dinâmico de aprendizagem ativa, onde o foco está nas necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e interativo.

3.1. PLANEJAMENTO DA AULA INVERTIDA

Assim como no modelo tradicional de ensino, você deve importante fazer um planejamento pedagógico que preveja os objetivos de aprendizagem, a metodologia e os recursos. A sala de aula invertida deve servir como norteadora para a elaboração desse

plano. Confira abaixo, as informações fundamentais que devem estar previstas no seu plano de aula, com a metodologia sala de aula invertida:

Figura 2 - Modelo de Plano de Aula - Metodologia Sala de Aula Invertida

Professor (a)	**Colocar o nome.**
Curso	Nome do Curso.
Componente Curricular	Nome do componente curricular.
Carga horária	Total da carga horária do componente curricular.
Turma	Identificação da Turma Ano/Série/Número.
Temática	Temática da Sala de Aula Invertida.
Conteúdo programático	Conteúdo que será trabalhado na sala de aula invertida.
Objetivos de Aprendizagem	Listar os objetivos de aprendizagem. Quais os conceitos que serão abordados. Que habilidades socioemocionais serão desenvolvidas. O que se espera do estudante ao final das atividades.
Metodologia	Pense em como os conteúdos serão abordados e quais metodologias usar.
Recursos didáticos	Quais recursos didáticos serão utilizados: vídeos, podcasts, jogos, artigos, etc. Os estudantes deverão ter acesso aos materiais em tempo hábil. O espaço da sala de aula deverá estar preparado para as atividades propostas.
Avaliação da atividade	Estabeleça instrumentos para avaliar a performance de sua atividade.

Fonte: elaborada pelas autoras

I. Preparação para antes da aula: A partir do tema escolhido, selecione os recursos didáticos que serão repassados aos estudantes. O professor deverá disponibilizar para a turma todos os recursos didáticos com pelo menos três dias de antecedência do encontro presencial, para que eles possam estudar de acordo com a disponibilidade de tempo. Importante solicitar para todos anotarem as dúvidas e levarem-nas para o encontro presencial.

II. Mediando o encontro durante a aula: No encontro com a turma após o envio dos materiais pedagógicos, o professor deverá verificar se o estudo necessário foi realizado. Em seguida, explicar as atividades práticas que serão feitas em sala. As atividades podem ser desenvolvidas a partir de diferentes metodologias ativas. O professor deve assumir um papel de mediador e auxiliar no desenvolvimento da atividade. Quando surgirem dúvidas sobre o conteúdo, será o momento de atuar como um especialista.

III. Peça um relatório depois da aula: Após a realização das atividades, o professor deve solicitar aos estudantes que revisem o conteúdo visto na aula invertida. E em seguida solicitar que façam um relatório da atividade prática desenvolvida, pontuando os conceitos abordados e de que forma eles foram aplicados. Será com este relatório que o professor terá um feedback da turma e poderá definir o método e o conteúdo dos próximos encontros.

Na sala de aula invertida, a avaliação do estudante é feita ao longo dos três momentos listados nos passos 1, 2 e 3. O professor deve determinar o peso de cada uma das atividades na avaliação de acordo com os objetivos pedagógicos apresentados no plano de aula. O professor deve explicar para a turma todos os critérios de avaliação na

sala de aula invertida. O estudante deve saber como e quando será avaliado para se preparar. Alguns dos critérios de avaliação na sala de aula invertida que você pode adotar são: autonomia, domínio, compromisso e relacionamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da pesquisadora, foi possível identificar que as metodologias ativas têm muito a contribuir nos processos de ensino e aprendizagem, seja na prática pedagógica dos docentes, trazendo um novo modelo de ensinar não mais centrado no professor, seja com foco no aluno, favorecendo a criação de ambientes de aprendizagem que possibilitem uma aquisição do conhecimento mais significativa, mais participativa e, consequentemente, mais produtiva.

A metodologia da Sala de aula Invertida, proposta na pesquisa, possibilita integrar metodologias ativas e tecnologias digitais, criando ambientes de aprendizagem que permitam a interação, a colaboração e a participação ativa dos estudantes.

Enfim, espera-se que essa pesquisa colabore no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a educação integral, não somente na EPT, mas em toda a educação básica, proporcionando uma reflexão acerca das práticas docentes.

Embora essa pesquisa tenha apresentado resultados muito positivos, ainda existem muitas inquietações que surgiram ao longo desse percurso acadêmico, como as diferenças sociais entre as comunidades escolares, ainda que pública e privada, a falta de conhecimento pelos professores de novas metodologias de ensino e, principalmente, a utilização de recursos digitais em suas práticas.

Em resumo, a Sala de Aula Invertida apresenta um grande potencial para transformar a educação, mas é fundamental que as pesquisas continuem avançando para identificar os desafios e as oportunidades dessa metodologia e para garantir que ela seja aplicada de forma equitativa e eficaz em todos os contextos escolares.

REFERÊNCIAS

[1] ARANHA, Francisco; FEFERBAUM, Marina. Sala de Aula Invertida. **Revista Ei! Ensino Inovativo,** São Paulo: Editora FGV EADSP, volume especial, p. 14-17, 2015.

[2] BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso 2018.

[3] BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** Uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

[4] CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 5 ago. 2024.

[5] MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. V. 2, p. 15-33, 2015.

[6] SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de Aula Invertida:** uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 185f. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

CAPÍTULO

6

Mulheres e a busca de uma formação profissional: pesquisa sobre o nível de alfabetização científica e o perfil de estudantes de um curso normal de Porto Alegre

Simone Rosanelli Dullius, Andréia Modrzejewski Zucolotto

1. ENTENDENDO O CENÁRIO

O presente texto é um recorte da pesquisa realizada no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A investigação vincula-se à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no macroprojeto "Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT".

Explora-se nesse texto os resultados da investigação realizada em maio de 2022, os quais possibilitaram descrever os conhecimentos científicos das normalistas ingressantes no curso naquele ano, por meio da análise dos dados oriundos de dois instrumentos de pesquisa: a aplicação do Teste de Nível de Alfabetização Científica Básico Simplificado (TACB-S) e as respostas dos questionários sobre o perfil das mulheres que optaram por essa formação profissional no curso Normal da Escola Municipal de Educação Básica Liberato (EMEB Liberato). Optou-se em falar num coletivo feminino já que as mulheres são maioria nesta formação.

Nessa investigação, defendeu-se o Curso Normal como um curso de formação profissional importante na realidade brasileira que dá conta da qualificação de docentes para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Esse argumento se vincula aos estudos sobre o Curso Normal, desenvolvido por Lampe, o qual elenca dois fatores para explicar a falta de convergência entre as políticas educacionais voltadas para a EPT e o Curso Normal.

> i) o primeiro, devido à sua historicidade, que o caracteriza como um dos primeiros cursos profissionais do país e, por conta disso, pode acabar sendo considerado ultrapassado, não necessitando da demanda e esforços legislativos para o prosseguimento e manutenção do Curso que, até os dias atuais, segue formando professores. Também, desde a Lei Orgânica do Ensino Normal, última vez que apresentou legislação específica, passou a se afastar da EPT de maneira que, nos dias atuais, não se reconhece nas políticas públicas educacionais;
>
> ii) o segundo, a não identificação do Curso Normal como sendo um curso técnico ou tecnológico, por não estar relacionado a uma formação que, posteriormente, resultaria na produção de capital [...] (Lampe, 2021, p. 40).

A indagação sobre o motivo da não inclusão do curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é explorada em um estudo recente realizado pelo autor. Ele entende que a pergunta não tem uma explicação explicitada através de algum registro formal:

> A resposta para tal questionamento não foi evidenciada nos documentos analisados, para tanto, atribui-se o fato de ser um Curso que prepara profissionais para a educação, sendo que esses não seriam reconhecidos como possíveis "técnicos", ou até mesmo pelo contexto de desvalorização no qual a educação está inserida (Lampe, 2021, p. 79).

Ferreira (2020) entende o Curso Normal como integrante da Educação Profissional, mesmo não estando contemplado no CNCT. Para ela, a justificativa da ausência está ligada a uma ideia equivocada de "compreensão do Curso Normal como somente educação para o trabalho intelectual" (Ferreira, 2020, p. 17).

Apesar de não integrar o CNCT, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Curso Normal está enquadrado como uma formação profissional técnica de nível médio, fomentando argumentações sobre a definição, discutidas nas nossas produções.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS

Essa foi uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, do tipo de estudo de caso, adotando dois instrumentos de levantamento de dados: o teste TACB-S e o questionário para alunas ingressantes no Curso Normal do ano de 2022.

Em relação ao estudo de caso, Gil (2002, p. 54) esclarece que se trata de um método de pesquisa bastante empregado, sobretudo nas ciências biomédicas e sociais. Este método envolve a investigação minuciosa e abrangente de um ou de um pequeno número de objetos, de forma a proporcionar um conhecimento amplo e detalhado sobre eles.

O universo da pesquisa foram três turmas do curso Normal de 2022, um universo de 62 alunas. O Teste de Alfabetização Científica Básico Simplificado - TACB-S (Vizzotto; Mackedanz, 2018) foi aplicado de modo presencial, com material impresso. Já para reunir as respostas do questionário, foi utilizada a ferramenta digital de formulários *Google Forms*, com as participantes que aceitaram o convite.[1]

3. O QUE AS NORMALISTAS SABEM SOBRE CIÊNCIAS E QUAL O SEU PERFIL?

Conhecer as ideias prévias de estudantes é um dos pilares para o planejamento docente, e foi neste contexto que se deu a análise dos conhecimentos prévios das alunas do curso no primeiro semestre de 2022, por meio do o Teste de Alfabetização Científica Básico Simplificado (TACB-S) aplicado. Tais resultados contribuíram na construção do Produto Educacional elaborado. O teste utilizado é uma versão simplificada do Teste de Nível de Alfabetização Científica (Laugksch; Spargo, 1996) e foi proposta pelos pesquisadores Vizzotto e Mackedanz (2018).

O TACB-S contém 45 questões, as quais englobam três eixos avaliativos. No Eixo 1, constam questões sobre "Entendimento dos conteúdos da Ciência"; no Eixo 2, as questões são referentes ao "Entendimento da natureza da Ciência"; já o Eixo 3 trata do "Entendimento do impacto da Ciência e Tecnologia na Sociedade e Ambiente", três aspectos que se articulam como basilares no ensino de ciências. Para a estudante ser

[1] CAAE nº 54545321.9.0000.8024 (Comitê de ética: 8024 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) e CAAE nº 54545321.9.3001.5338 (Comitê de ética: 5338 - Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre/ SMSPA).

considerada alfabetizada cientificamente, ela deveria obter aproximadamente 60% de acertos não apenas no total de respostas corretas, mas também alcançar tal escore em cada eixo testado.

O teste realizado na EMEB Liberato foi respondido por 48 alunas. A análise dos dados levantados no TACB-S aponta que 47,9% do grupo é alfabetizado cientificamente, enquanto 52,1% não atingiu o nível de alfabetização científica definido pelo teste.

São índices que revelam a necessidade de apropriação de conhecimentos científicos pelas estudantes, considerando que quase a metade não pode ser considerada alfabetizada cientificamente. No entanto, analisando os resultados em cada eixo do teste, é possível discutir outros aspectos interessantes.

No Eixo 1, o qual aborda o entendimento dos conteúdos da Ciência, composto por 27 questões, 60,4% das estudantes foram consideradas alfabetizadas. Cabe destacar que a análise mais detalhada das respostas mostra que as questões com menos acertos no eixo sobre "Entendimento do conteúdo da Ciência" foram: "*Na maioria dos aspectos biológicos, os seres humanos são diferentes de outros organismos vivos.*", "*Arranjos de átomos em moléculas não estão relacionados com os diferentes níveis de energia das moléculas*" e "*A Terra é tão antiga quanto o universo.*".

O Eixo 2, o qual versa sobre o "Entendimento da natureza da Ciência", é composto por 10 questões. A porcentagem de estudantes alfabetizados cientificamente nesse bloco foi de 72,9%. Ao percorrer os tipos de erros, identifiquei que as questões com maior índice de erro foram: "*Ao levar a cabo uma investigação, nenhum cientista deve sentir que ele/ela deve chegar a um determinado resultado.*" e "*Os cientistas discordam sobre os princípios de raciocínio lógico que conectam as evidências com as conclusões.*".

O Eixo 3, o qual trata do "Impacto da Ciência e Tecnologia na Sociedade e Ambiente", é composto por oito questões. Nesse bloco, 87,5% do grupo foi considerado alfabetizado, de acordo com o resultado do teste aplicado. Apesar dos bons resultados nesse último eixo, observamos que as questões com o maior índice de erros foram: "*Apesar da grande complexidade dos sistemas tecnológicos modernos, todos os efeitos colaterais de novos projetos tecnológicos são previsíveis.*" e "*A tecnologia teve pouca influência sobre a natureza da sociedade humana.*".

A análise de erros em cada um dos subtestes mostra que a maior taxa de questões incorretas estava relacionada ao entendimento dos conteúdos da ciência, referente ao Eixo 1. Já os Eixos 2 e 3, que versam respectivamente sobre o entendimento da natureza da ciência e o entendimento do impacto da ciência e Tecnologia na Sociedade e Ambiente, obtiveram a maior taxa de questões corretas. Uma das explicações do maior índice de questões erradas estar no Eixo 1 talvez seja pela faixa etária dos estudantes, que retornaram à escola depois de muitos anos sem frequentá-la e podem não lembrar de conteúdos específicos e complexos. Por esse motivo, o Eixo 1, na distribuição de tempo de trabalho durante a Sequência Didática, foi contemplado com uma maior carga horária. Sobre o conteúdo a ser trabalhado nesse eixo, levamos em conta quais tinham sido as questões citadas com menor índice de acertos.

A qualificação da ação docente perpassa por ampliar o arcabouço teórico dos conhecimentos dos conteúdos singulares das ciências da natureza (Tardif, 2000). Não se trata de apenas discutir o conhecimento dessa área específica, mas de possibilitar às normalistas o processo de observação, instigação da curiosidade, questionamentos de verdades, incitando a alfabetização científica que reiteradamente apresentou lacunas na

educação básica, durante o processo de escolarização anteriormente desenvolvido pelas alunas.

Além dos resultados sobre o nível de alfabetização, a pesquisa mapeou o perfil das normalistas, com a aplicação dos questionários, os quais foram aplicados nas três turmas do Curso Normal Subsequente ingressantes no ano de 2022. A pesquisa se deu entre os dias 16/05/2022 e 24/05/2022. Foram um total de 62 respondentes. Considerando que nenhuma pergunta foi colocada como obrigatória, algumas delas não foram respondidas pela totalidade das participantes. O questionário continha 15 perguntas, que visavam conhecer melhor as estudantes, buscando compreender seu contexto de vida.

A fim de mapear o perfil das participantes da pesquisa, inquirimos inicialmente a respeito de suas idades. Das 62 respondentes, 61 informaram sua idade. Foi possível observar que há uma variação na distribuição de idade das estudantes, o que evidencia que o público ingressante tem idade heterogênea, porém em torno de 30% de estudantes com idade superior a 40 anos.

A seguir, o questionamento era sobre o sexo. Todas as participantes responderam a essa questão. Foi constatado o predomínio do público feminino no curso, referendando o processo histórico abordado no referencial teórico pesquisado como sendo uma questão historicamente construída, que permanece vigente no contexto investigado.

Ao questioná-las sobre religião, 58 estudantes responderam. O formulário previa um espaço para registro da opção de religião, pois não tínhamos como prever todas as possibilidades a serem encontradas, e os resultados foram variados. Identificamos 16 menções diferentes no que tange à questão religião, sendo que 60% das participantes declararam-se católicas ou evangélicas.

As alunas solteiras correspondem a 60% das respondentes. Mais de 80% responderam ter filhos(as). Já das 61 alunas que responderam ao questionamento sobre o número de filhos(as), aproximadamente 70% apontaram ter um(uma) ou dois filhos(as).

A questão sobre exercício de atividade remunerada foi respondida por 61 estudantes. Destas, 77% declararam exercer atividade remunerada. Já a pergunta sobre qual atividade remunerada é exercida foi respondida por 49 estudantes, 12 não responderam e 1 aluna informou estar desempregada no momento. Mais de 45% das respondentes que disseram ter uma atividade remunerada já atuam na área da educação como auxiliares (ou com cargos similares) nas turmas ou até mesmo como professora titular (mesmo sem a formação mínima necessária), como foi informado por uma das participantes.

Nesse levantamento inicial, também foi questionada o tipo de trabalho exercido. Mais de 65% das estudantes apontam trabalhar em uma atividade formal, com acesso a benefícios sociais, como previdência, auxílio-doença, aposentadoria por invalidez e salário-maternidade.

Cabe destacar que os dados consoante à carga horária semanal de trabalho, não serão apresentados, já que muitas alunas tiveram dificuldade em informar, houve confusão no registro, algumas registraram carga horária diária, outras semanal e outras mensal e dessa forma, consideramos que não existiria segurança para informação de tais dados, quanto a sua exatidão, mas a partir da convivência com as alunas podemos dizer que são alunas trabalhadoras, atuantes em dois turnos, na maioria dos casos e que à noite estudam e ainda dão conta das tarefas domésticas.

A informação sobre o local da residência também foi pergunta presente no formulário respondido. As alunas, quase em sua totalidade, disseram residir na cidade de Porto Alegre.

Na sequência, foram solicitadas informações que versavam sobre o tipo de escolas em que ocorreu a formação no ensino fundamental e no ensino médio. A formação, tanto no ensino fundamental, bem como no ensino médio, da maioria das estudantes aconteceu em escola pública.

Indagou-se ainda sobre a escolaridade dos pais das estudantes. Conforme apontado, 61 alunas responderam à pergunta; destas, mais de 50% informaram que a maior formação entre os pais é o ensino fundamental incompleto. Percebemos aqui uma barreira histórica, ainda muito grande, do acesso à Educação Formal; desse modo, dar continuidade à formação após o término do ensino médio, para essas estudantes, é um ato de resistência e também a oportunidade de poder sonhar com voos mais altos, de quem sabe um dia estar na universidade.

Quando questionadas sobre serem as principais responsáveis pela questão financeira de seus lares, as respostas evidenciam o quanto é importante a profissionalização das mulheres, já que 43,5% delas são responsáveis pelo sustento de suas famílias, como provedoras principais dos lares.

Os resultados que emergiram na investigação possibilitaram conhecer melhor as estudantes, contribuindo para a construção do Produto Educacional, comprometido com a formação integral, para o ensino de ciências da natureza para a disciplina de Estudos de Ciências da Natureza do Curso Normal da EMEB Liberato. Foi possível pensar as alunas como sujeitos concretos, pertencentes a diferentes contextos e diferentes comunidades, que poderão se tornar potencializadoras de transformações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou de uma pesquisa desenvolvida na EMEB Liberato, local de trabalho da primeira autora do texto. O objetivo do recorte da pesquisa aqui apresentado foi descrever os conhecimentos científicos das normalistas ingressantes no curso e o perfil das mulheres que buscam formação profissional no Curso Normal, os quais foram mapeados ao longo da pesquisa.

A análise dos resultados do TACB-S aplicado apontou que 52,1% das estudantes não são alfabetizadas cientificamente. O referido teste está dividido em três eixos: i) Entendimento do conteúdo da ciência; ii) Entendimento da natureza da ciência; e, iii) Entendimento do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade. O eixo no qual as alunas tiveram maior dificuldade foi aquele que abarcava o entendimento do conteúdo da ciência, no qual 39,6% delas não foram consideradas alfabetizadas, provavelmente em função de muitas alunas retornarem aos bancos escolares depois de longo período afastadas da escola. Esse foi o cenário encontrado naquele contexto, e o teste está disponível para docentes que desejarem aprofundar o reconhecimento de suas turmas.

As informações coletadas por meio dos questionários e as análises das respostas apontam que o público-alvo é constituído por mulheres, em quase sua totalidade, de faixa etária heterogênea, com jornada de trabalho geralmente realizada em dois turnos diários, oriundas de formação da escola pública, e as religiões católica e evangélica as mais citadas quanto à crença.

Os achados apontam que a alfabetização científica das alunas apresentou lacunas na educação básica, durante o processo anterior de escolarização trilhado por elas e indicando as abordagens necessárias em sua formação no curso de qualificação profissional. Além disso, foi possível conhecer melhor esse coletivo feminino, como mães, trabalhadoras que vislumbram novas oportunidades na formação, muitas delas atuantes no comércio, nos serviços de empregos domésticos ou nas diferentes funções de escolas de educação infantil, seja nos serviços gerais ou como monitoras.

A alfabetização científica tem um papel essencial para o exercício da cidadania e para a transformação social, a partir dela é possível compreender e atuar no mundo de forma crítica e consciente. Ao longo da pesquisa identificou-se o curso como um importante espaço de formação profissional para essas mulheres, o que permitiu pensar as discentes como sujeitos concretos pertencentes a inúmeros contextos e diferentes comunidades, as quais poderão ser fonte propulsora de transformações nos espaços nos quais estão inseridas.

REFERÊNCIAS

[1] FERREIRA, Liliana Soares. **Educação Profissional e tecnológica no Rio Grande do Sul.** Curitiba: CRV, 2020.

[2] GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed**.** São Paulo: Atlas, 2002.

[3] LAMPE, Leandro. **Do ocaso do curso normal à alvorada da educação profissional e tecnológica:** políticas educacionais e experiências de Santa Maria e Pelotas/RS. Orientador: Mariglei Severo Maraschin. 2021. 97 p. Dissertação (Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial. Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23557. Acesso em: 30 mar. 2022.

[4] LAUGKSCH, Rüdger C.; SPARGO, Peter E. Construction of a paper-and-pencil Test of Basic Scientific Literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. **Public Understanding of Science**, v. 5, p. 331-359, 1996. Disponível em: https://doi.org/10.1088/0963-6625/5/4/003. Acesso em: 01 dez. 2021.

[5] TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13 p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2022.

[6] VIZZOTTO, Patrick Alves; MACKEDANZ, Luiz Fernando. Teste de Alfabetização Científica Básica: processo de redução e validação do instrumento na língua portuguesa. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2. Disponível em: http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/580/568. Acesso em: 31 maio 2022.

Macroprojeto 2

Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

CAPÍTULO

7 Processo seletivo do IFRS: a acessibilidade aos candidatos surdos

Daniel Oliveira da Silva, Andréa Poletto Sonza

1. INTRODUÇÃO

A educação há tempo busca ampliar o nível de instrução por meio do ensino médio e superior, dando aos surdos uma melhor qualidade de vida, facilitando o acesso aos estudos, pensando não só na educação em si, mas, também, no mundo do trabalho, auxiliando no currículo de experiência e de formação. A realização desta pesquisa tem como objetivo ampliar as possibilidades de acessibilidade e de escolarização de estudantes surdos, melhorando assim, o seu cotidiano como estudante, cidadão e trabalhador.

2. PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A BAIXA PORCENTAGEM DE PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

É importante destacar que o censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) apresentou, em suas estatísticas que, no Brasil, cerca de 5% da população brasileira, em torno de mais 10 milhões, são surdas (IBGE, 2010).

Também demonstrou a baixa porcentagem de pessoas com deficiências auditivas na educação. Somente 7% possuem ensino superior completo, 15% possuem ensino médio, 46% com ensino fundamental, e 32% não possuem grau de instrução (IBGE, 2010). Essas baixas porcentagens causam, de acordo com a Agência Brasil (2019), a falta de acolhimento e de inclusão, além de limitarem o acesso dos surdos às oportunidades básicas como a educação e dificultarem o acesso ao mundo de trabalho.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), existem 500 milhões de surdos no mundo e, até 2050, haverá pelo menos 1 bilhão em todo o globo (Nações Unidas, 2020).

No Rio Grande do Sul, segundo IBGE (2010), foi estimado que há mais de 617 mil pessoas com deficiências auditivas, e, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019), no período de 2017 a 2019, com nível Superior tem-se uma média de 416 pessoas com deficiências auditivas e 174 pessoas com surdez; e para nível de Ensino Médio tem-se uma média de 351 pessoas com deficiências auditivas e 297 pessoas com surdez.

Para obter o conhecimento, as pessoas com deficiência auditiva e as pessoas surdas precisam interagir com os diferentes níveis e identidades, utilizando a língua de sinais, a língua oral, ou as duas. E, quanto à nomenclatura, entende-se que deve ser utilizado o termo que as pessoas de direito preferem, como: surdo, surdez, ou deficiência auditiva.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) possui 73 (setenta e três) estudantes surdos e com deficiência auditiva, distribuídos em vários cursos do nível de

Médio e Superior. Essa contagem é baseada no mapeamento geral de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) do IFRS, de 2023, conforme Tabela que segue.

Tabela - Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas do IFRS

QUADRO GERAL ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS IFRS (2023)																		
NEE	Alvorada	BG	Canoas	Caxias	Erechim	Farroupilha	Feliz	Ibirubá	Osório	POA	Restinga	RG	Rolante	Sertão	Vacaria	Veranópolis	Viamão	Somatório
Deficiência Física	3	7	9	8	7	5	3	2	4	19	11	7	0	0	1	0	4	90
Deficiência Visual (cegueira)	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	6
Deficiência Visual (baixa visão)	2	0	2	3	3	1	2	0	6	16	17	4	11	1	0	0	1	69
Deficiência Visual (visão monocular)	0	2	2	2	0	0	0	0	0	4	0	4	0	1	0	0	0	15
Surdez	5	0	0	1	0	0	2	1	2	16	5	0	0	0	0	0	1	**33**
Deficiência Auditiva	1	0	3	5	1	3	1	1	4	10	4	4	0	0	0	2	1	**40**
Deficiência Intelectual	5	2	4	1	1	8	1	2	2	3	6	0	1	2	0	0	3	41
Deficiência Múltipla	3	4	0	0	0	0	0	0	1	6	4	2	0	0	1	0	0	21
Transtorno do Espectro Autista	3	1	12	5	3	3	4	3	7	6	6	14	3	1	1	3	10	85
Transtorno de Déficit de Atenção e Hip.	5	20	2	9	17	5	13	13	8	18	7	7	1	13	4	4	0	146
Dislexia	0	2	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	5	0	0	0	10
Discalculia	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	5
Disgrafia	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3
Outras ou Não Diagnosticadas	12	6	0	7	18	17	1	0	10	8	22	4	5	26	0	0	4	140
Altas Habilidades/Superdotação	0	0	0	0	1	1	1	0	3	0	0	0	0	0	1	1	0	8
TOTAL	**40**	**44**	**34**	**42**	**51**	**46**	**28**	**23**	**47**	**110**	**84**	**47**	**21**	**52**	**9**	**10**	**24**	**712**

Fonte: Assessoria de Ações Inclusivas IFRS (2023).

É perceptível que a porcentagem do IBGE, no ensino médio e superior, foi baixando, sendo necessário identificar quais são as causas, quais são as barreiras.

No que se refere às barreiras de comunicação para pessoas surdas, elas se referem à dificuldade de comunicação. Isso ocorre pelo fato de as principais formas de comunicação (da divulgação dos processos seletivos) serem via escrita, por meio da língua portuguesa. Podemos citar como exemplo os cartazes e folders do PS, que estão na modalidade escrita; sendo que e a escrita e a leitura se torna um dificultador para pessoas surdas, causando dificuldade para pessoas surdas entenderem, além de não estarem em língua de sinais, como a Libras, que é primeira língua para acessibilidade.

Provavelmente, o que tenha causado dificuldade ao acesso de candidatos surdos ao nível médio e superior seja, principalmente, a falta de acessibilidade em Libras. Talvez pelo fato de as provas serem realizadas em português, via escrita, e a mesma ser a segunda língua do surdo em modalidade escrita; isso pode ter criado barreiras, e, por isso, a necessidade de pesquisar para descobrir quais os motivos. É importante destacar que a Libras é a primeira língua (língua materna) para a comunidade surda, conforme a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002).

É importante ressaltar que desde 2014, o IFRS já aplicava a videoprova acessível em Libras, e essa iniciativa permanece até os dias de hoje. Isso é muito importante para as pessoas surdas, porque a sua primeira língua é a Libras e, a segunda, o Português, na modalidade escrita. A língua da Libras tem a forma visual-motora, como a natureza e o processo de aquisição do aprender em Libras, já que o visual auxilia na exploração do cognitivo, ocorrendo assim a produção de conhecimento e de desenvolvimento do sujeito na Língua de Sinais. Assim como a primeira língua, para complementar a aquisição do conhecimento, utiliza-se a primeira língua para pessoas surdas, que é a Língua de Sinais, e, a segunda língua a Língua Portuguesa (no caso surdos brasileiros) como escrita. Como previsto em Lei, essa língua de sinais é a prioridade para as pessoas surdas. O Decreto 5.626 (Brasil, 2005) garante ao surdo o acesso à educação, sendo que a Libras tem extrema influência no processo de acessibilidade para os surdos.

> Por isso, é fundamental que os linguistas que exercem a profissão ou fazem pesquisa na área da língua de sinais dominem a língua pela modalidade viso-gestual (Campello, 2011, p. 17).

Com a garantia do direito de uma língua para surdos, oportuniza-se a qualidade na educação e na cultura surda, permitindo o acesso para a comunidade surda e o respeito ao seu padrão linguístico.

> Parte-se do pressuposto de que a qualidade na educação de Surdos corresponde 'à oportunidade de respeitar a cultura surda com relação ao acesso da comunidade', reforça-se, assim, o comprometimento e responsabilidade das estruturas públicas na concretização desse direito humano das crianças (Reis, 2011, p. 12).

As pessoas surdas devem ter a autonomia de decidir, de analisar e de comparar qual é a sua melhor forma de aprendizagem, se a Libras, a escrita em português ou ambos, a depender do perfil de cada pessoa.

> Dessa forma, os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto (Quadros, 1997, p. 99).

Apesar do IFRS promover diversos Processos Seletivos, é perceptível um baixo número de candidatos surdos inscritos na instituição, mesmo sendo federal, de ensino público e gratuito.

Os editais do Processos Seletivos de 2014 até a atualidade estão sendo traduzidos, porém, não estão completos. E essas traduções fazem-se necessárias pela influência que geram, já que a Libras é um direito das pessoas surdas, com o objetivo de reverberar em outras instituições para o reconhecimento da Libras e a garantia dos direitos dos surdos.

Destaca-se a importância de que se tenha a acessibilidade em Libras para auxiliar os futuros candidatos surdos a ingressar nos cursos do IFRS.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de buscar melhorias, ampliação e aperfeiçoamento da acessibilidade em Libras em todos os Processos Seletivos dos cursos do IFRS, auxiliando esses candidatos a ingressar na instituição.

Inicia-se destacando o Decreto nº 5.626 de 2005, que propõe que as instituições federais de ensino possibilitem o acesso ao conhecimento, nas atividades e conteúdos curriculares em qualquer nível de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, para garantia do respeito à primeira língua dos surdos.

> Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Brasil, 2005, p. 3).

E continua-se com o art. 14, item VIII diz que as instituições federais devem

> [...] disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (Brasil, 2005, p. 3).

Entende-se que o inciso VIII é importante para as pessoas surdas pois menciona o auxílio de materiais e de recursos para a acessibilidade em Libras, tais como, a informação e a comunicação sobre o Processo Seletivo, tendo como prioridade a modalidade viso-gestual, pois esta é a primeira língua dos surdos.

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).
>
> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Brasil, 2005, p. 1).

Também é importante destacar que a Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa, conforme mencionado na Lei 10.436/2002.

> Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

Por isso, as pessoas surdas que utilizam a língua de Sinais como a primeira língua, têm direito à acessibilidade nos Processos Seletivos, tendo a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. E assim, faz-se necessário os textos escritos para que os surdos possam acompanhar, visto que alguns surdos preferem o português. Cada pessoa terá o direito de escolher em qual língua se sente mais confortável, seja ela surda ou deficiente auditiva.

Isto posto, é importante mencionar que os termos deficiência auditiva e surdez não são sinônimos. O primeiro termo é utilizado para pessoas com algum resíduo auditivo, ou seja, aquelas que apresentam uma surdez leve ou moderada e não convivem com a comunidade e cultura surda, não utilizando Libras, tendo uma identidade próxima dos ouvintes. Até podem utilizar a leitura labial, os aparelhos auditivos ou os implantes cocleares e as outras tecnologias auxiliares.

O segundo termo refere-se às pessoas com surdez profunda, surdez total - aquelas que nada ouvem. Além disso, convivem com a comunidade e a cultura surda, utilizando, para se comunicar, a língua materna das pessoas surdas, que é a Libras. A Libras é a identidade das pessoas surdas.

Em complemento ao exposto, o Artigo 30 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), no que diz respeito aos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino, traz o seguinte:

> I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
>
> II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
>
> III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
>
> IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
>
> V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
>
> VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
>
> VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Em complemento, o capítulo V, do Decreto 5.626/2005, menciona a obrigação da presença de intérpretes de Libras nas instituições federais, oferecendo o serviço de tradução e interpretação, inclusive na ocasião dos processos seletivos.

> Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.
>
> § 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:
>
> I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino (Brasil, 2005, p. 4-5).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), reforça a importância da equidade para todas as pessoas, ao afirmar:

> A Educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem o seu próprio objetivo dedicado (Objetivo 4), o qual pretende "garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem que permanecerão para o resto da vida para todos" (Unesco, 2019).

Neste contexto, cabe destacar que a coleta de dados com estudantes surdos é importante para entender as principais dificuldades que os mesmos tiveram ao fazer o Processo Seletivo do IFRS e, assim, realizar as melhorias necessárias.

Para finalizar este tópico, é importante mencionar que é necessário construir uma relação entre os estudantes surdos no momento do ingresso, para assim implementar as melhorias que ainda necessitam para que elas ocorram nos Processos Seletivos futuros.

No que se refere ao problema de pesquisa, observando os últimos 7 (sete) anos dos Processos Seletivos do IFRS, foi notório um número baixo de candidatos surdos inscritos. Assim, investiga-se o motivo dessa baixa procura, buscando solucionar esse problema para os próximos Processos Seletivos. Não somente com o objetivo de "pesquisador", mas, com intuito de trazer visibilidade e protagonismo aos estudantes surdos. Essa relação, entre o pesquisador e os estudantes surdos, facilitará a investigação, e a solução do problema que esta pesquisa pretende responder: Como melhorar a acessibilidade em Libras dos Processos Seletivos do IFRS?

Diante disso, o objetivo geral foi investigar quais as estratégias têm sido adotadas para a promoção da acessibilidade no processo seletivo do IFRS, incluindo a análise das políticas institucionais e o mapeamento de demandas apontadas por candidatos/as surdos/as, visando a produção de subsídios teóricos e metodológicos para a ampliação e/ou aprimoramento de tais práticas inclusivas no contexto da EPT.

E os objetivos específicos foram:

- Explicar e informar a relação entre a acessibilidade em Libras e o Processo Seletivo;
- Qualificar a acessibilidade em Libras dos Processos Seletivos do IFRS;
- Identificar os não-ingressantes surdos e os alunos surdos que atualmente estudam no IFRS e as principais dificuldades enfrentadas por eles no Processo Seletivo;
- Aprimorar os recursos visuais e a acessibilidade em Libras no Processo Seletivo do IFRS.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta desenvolveu-se com a temática da acessibilidade em Libras do Processo Seletivo do IFRS, a partir da experiência de oito anos do pesquisador, trabalhando junto ao grupo responsável pela acessibilidade do PS para pessoas surdas. O presente estudo teve o objetivo de analisar os procedimentos de acolhimento às pessoas surdas: o ingresso surdo, o egresso surdo e o não-ingressante surdo. O estudo buscou reflexões e incentivar aproximação entre a educação e a Libras, problematizando a acessibilidade em Libras do PS do IFRS às pessoas surdas, propondo melhorias na acessibilidade em Libras do IFRS. O intuito foi o de avançar e de fortalecer a acessibilidade em Libras, valorizando a cultura surda, de acordo com legislação e os direitos que permitem equidade para todas as pessoas.

O processo de construção da acessibilidade em Libras do Processo Seletivo do IFRS reforça a importância da participação de pessoas surdas nas pesquisas, como protagonismo da primeira língua (língua materna) dos surdos. Ao identificar os problemas e as barreiras ocasionados pela falta de acessibilidade em Libras, torna-se possível compreender e respeitar os direitos dessas pessoas, disponibilizando um PS que efetivamente acolha as necessidades dos candidatos surdos.

Para a EPT, as bases conceituais fundamentam os dois pontos principais entre a educação e o trabalho, como eles devem estar relacionados e em constante interação; uma interação articuladora.

Sobre os resultados obtidos, ao analisar cada sugestão trazida pelos sujeitos da pesquisa, foi possível problematizar a atual acessibilidade em Libras do PS do IFRS e construir uma proposta para ampliação dessa acessibilidade, por meio de melhorias, viabilizando assim o ingresso de forma equitativa, considerando o IFRS como uma instituição pública que disponibiliza cotas para as pessoas surdas e outros grupos de Pessoas com Deficiência (PcD), além de negros, indígenas, baixa renda e egressos de escola pública.

Ao apresentar as possibilidades de ingresso no PS do IFRS, com acessibilidade em Libras, torna-se possível disponibilizar o acesso e o ensino de qualidade para as pessoas surdas, uma ação muito importante, não só na educação, mas também para suas vidas e garantia dos seus direitos, ampliando as possibilidades de ingresso no mundo do trabalho. Por isso, acolhe-se o conhecimento específico da legislação, a informação e a acessibilidade como fato importante à escolarização das pessoas surdas de forma equitativa.

Destacando a importância de compartilhar e disseminar esse conhecimento e as ações de acessibilidade em Libras do IFRS com outras instituições, reconhecendo e valorizando essa forma de acessibilidade. Além disso, trazendo as ponderações sobre o direito das pessoas surdas como a língua de sinais, incluído o mundo do trabalho e a EPT.

Assim, defende-se que a acessibilidade em Libras amplia a autonomia e a independência das pessoas surdas, propiciando uma educação pela igualdade a todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

[1] AGÊNCIA BRASIL. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo. Acesso em: 28 jun. 2022.

[2] BRASIL. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

[3] BRASIL. **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

[4] CAMPELLO, A. R. S. **Língua Brasileira de Sinais**: Indaial- SC, UNIASSELVI, 2011.

[5] IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo IBGE.** Disponível em: https://censos.ibge.gov.br/inicio.html. Acesso em: 28 jun. 2022.

[6] INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 08 jan. 2024.

[7] INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em: 05 abr. 2023.

[8] NAÇÕES UNIDAS. **OMS alerta que perda de audição pode afetar mais de 900 milhões até 2050.** Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/03/1705931. Acesso em: 10 jul. 2022.

[9] QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

[10] UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508. Acesso em: 02 abr. 2024.

CAPÍTULO

8

O estágio curricular obrigatório e a inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional e tecnológica: subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS

Samuel dos Santos Mota, Andréa Poletto Sonza

1. INTRODUÇÃO

Este artigo traz o recorte de uma pesquisa realizada através do campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS, a qual foi elaborada entre os anos de 2022 e 2024. O estudo se desenvolveu durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, que foi cursado por um dos autores deste texto por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.

A justificativa para a realização da pesquisa advém da análise efetuada pelos autores deste artigo sobre a participação das pessoas com deficiência PcD no mundo do trabalho. A respeito desta questão, durante o ano de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE publicou a 47ª edição do periódico denominado de Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica. A edição teve como tema as pessoas com deficiência[1] e as desigualdades sociais no Brasil e apontou que existiam 17,2 milhões de pessoas com deficiência com 2 (dois) anos ou mais no país em 2019. Desse percentual, considerando aquelas aptas para trabalhar de acordo com o recorte empregado pelo Instituto (14 anos ou mais), apenas 28,3% participavam do mundo do trabalho, dos quais apenas 34,4% ocupavam vagas formais. No que concerne às pessoas sem deficiência, os percentuais apresentados foram de 66,3% para a participação no mundo do trabalho e 50,9% para a formalização.

Frente aos dados referidos acima, os autores passaram a refletir que a participação menor das pessoas com deficiência no mundo do trabalho ocorre apesar da existência de normativas como a Lei 8.213, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1991). Esta obriga as empresas com mais de 100 (cem) funcionários a terem, em seus quadros, beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência em percentuais que começam em 2% (dois por cento) para empresas com mais de 100 (cem) funcionários, e terminam em 5% (cinco por cento), sendo este percentual destinado às empresas com 1001 (mil e um) empregados ou mais.

Confrontados com a realidade mencionada no estudo até o momento, os autores emergiram a seguinte hipótese para compor o olhar realizado a partir da pesquisa: a simples oferta de vagas não garante a participação efetiva das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, o que pode ser resultado das diversas barreiras com as quais esse segmento da população se depara em diferentes contextos das suas vidas. Considerando esta possibilidade, procuraram compreender o conceito de barreiras a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, a qual conceitua este termo como:

[1] A classificação de pessoas com deficiência empregada pelo IBGE teve como referência as orientações internacionais do Grupo Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência.

> qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. IV).

Para ratificar a hipótese trazida no parágrafo anterior, os autores lançaram mão de aportes teóricos que abordam a participação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, entre os quais um estudo realizado por Carmo, Gilla e Quiterio (2020). Nesse, no que concerne às empresas pesquisadas, elas organizaram os resultados encontrados em 4 (quatro) eixos temáticos, sendo o último denominado de: relações das PcD com os outros funcionários. A despeito dessas relações, os entrevistados perceberam uma facilidade de ambientação das pessoas com deficiência. Todavia, Carmo, Gilla e Quiterio (2020) refletem sobre a prevalência do entendimento de que é a PcD que precisa se adaptar, mencionando o fato de que uma das empresas apontou que nem sempre as pessoas com deficiência se adaptam ao trabalho proposto, adicionando que algumas optaram por não permanecerem no emprego durante o período de experiência. Frente a isto, as autoras emergiram a seguinte ponderação:

> Cabe indagarmos a partir dessa fala se o que tem afastado esses funcionários tão precocemente do emprego seja justamente a falha da própria empresa em oferecer condições para o pleno desenvolvimento da capacidade da PCD, visto que, conforme argumenta Neves-Silva, Prais e Silveira (2015), a acessibilidade é imprescindível para a inclusão das PCD [...] (Carmo, Gilla e Quiterio, 2020, p. 8).

Decorrente das análises trazidas até o momento, ao longo da pesquisa que está sendo relatada neste artigo, os autores investigaram quais normativos legais visam garantir a inclusão das PcD. Entre os documentos pesquisados, destacam a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual traz, em seu art. 28, a incumbência do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar acompanhar e avaliar, entre outras questões, a:

> acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino […] (Brasil, 2015, cap. IV, art. 28, inc. XVI, grifo nosso).

Com base nas reflexões traçadas acima, considerando que o estágio curricular se constitui enquanto um ato educativo escolar supervisionado que é realizado em ambientes laborais (Brasil, 2008), os pesquisadores definiram o seu problema de pesquisa: como promover a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, levando em consideração as políticas institucionais do IFRS?

A partir do problema de pesquisa, estabeleceram o objetivo geral do estudo, que foi investigar os desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, analisando as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS.

Igualmente, com base no objetivo geral, definiram os objetivos específicos da pesquisa. O primeiro deles foi sugerir potenciais alterações na redação dos documentos analisados, visando contribuir para que fossem mais inclusivos e contemplassem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios.

Quanto ao segundo objetivo específico, este foi de desenvolver um *checklist* que servisse como ferramenta de verificação da acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

O estudo relatado no decorrer deste artigo investigou os desafios e as estratégias para promover a inclusão de estudantes com deficiência do IFRS por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios. Para tal, seus autores analisaram os regulamentos em vigência na instituição que são relacionados a essa etapa da vida estudantil. Igualmente, sugeriram modificações nas estruturas dos documentos estudados, as quais visaram contribuir em dois aspectos: para que fossem mais inclusivos e contemplassem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios.

Nesse contexto, a pesquisa apresentada neste artigo teve uma abordagem qualitativa, visto que este gênero de investigação não se foca na métrica dos fenômenos percebidos, mas, primordialmente, considera a conjuntura em que ocorrem, procurando compreendê-los e, quando necessário, propondo alternativas para resolvê-los (Gerhardt; Silveira, 2009).

Apolinário (2009, p. 73), ao abordar as estratégias de coletas de dados em pesquisas científicas, refere que, quanto à fonte dos dados:

> Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica etc.), diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia campo.

Portanto, o estudo explicitado neste texto, ao analisar as políticas institucionais do IFRS relacionadas ao estágio curricular obrigatório, constituiu-se por meio de uma estratégia documental. A seleção das legislações que abordavam a temática em estudo ocorreu por meio de uma busca no site do IFRS, sendo empregados os descritores a seguir para a pesquisa on-line: estudantes, estágio e obrigatório. Foram analisados e propostas modificações nos regulamentos subsequentes: Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019 e Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020. Além disso, o estudo mencionou a necessidade de alteração da Lei nº 11.788/2008.

A respeito da elaboração do produto educacional, segundo objetivo específico da pesquisa que está sendo relatada, esta ocorreu entre os meses de setembro de 2023 e fevereiro de 2024 e se deu conforme está descrito abaixo.

Primeiramente, os pesquisadores definiram o objetivo do *checklist*: constituir-se enquanto uma ferramenta através da qual fosse possível verificar, no que concerne aos locais de realização dos estágios obrigatórios, as condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS.

Em um segundo momento, estabeleceram quem poderiam ser os responsáveis pela sua aplicação, sendo estes: pessoa com deficiência que realizará o estágio enquanto estudante do IFRS, o professor orientador desta etapa, um membro do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne e o supervisor de estágio.

Em seguida, tendo como aporte teórico as dimensões de acessibilidade pensadas por Romeu Sassaki (2020) — as quais são: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica e programática — definiram as seções que compõem o instrumento e estabeleceram uma estratégia documental (Apolinário, 2009) de coleta de dados. Neste sentido, a seleção dos materiais que abordavam a temática em estudo ocorreu por meio de buscas em sites de universidades nacionais, institutos federais e empresas e demais instituições que trabalham com os temas da acessibilidade e das pessoas com deficiência. Os descritores empregados para a pesquisa on-line foram os seguintes: *checklist*, acessibilidade e pessoas com deficiência.

Concluída esta etapa, os pesquisadores definiram critérios para a análise de cada item e elaboraram as questões que compuseram o material. A seguir, este artigo exemplifica algumas perguntas que estão presentes no *checklist*, trazendo as referências que foram empregadas para constituí-las.

Acessibilidade arquitetônica:

Exemplo de questão presente no *checklist*:

a) Os painéis de chamada dos elevadores têm informações em relevo e em braile a respeito de sua operação?

- Referencial teórico empregado para a elaboração da questão: norma técnica NBR NM 313:2007.

- Acessibilidade atitudinal:

- Exemplo de questão presente no *checklist*:

b) As pessoas com deficiência que trabalham na instituição referem que já foram chamadas por algum apelido pejorativo por outros funcionários?

- Referencial teórico empregado para a elaboração da questão: taxonomia das barreiras atitudinais, as quais foram trazidas por Silva (2012) em sua dissertação de mestrado.

- Acessibilidade Comunicacional:

- Exemplo de questão presente no *checklist*:

c) As apresentações de slides não empregam fotos como fundo dos slides, facilitando a visualização por pessoas daltônicas e com baixa visão?

- Referencial teórico empregado para elaboração da questão: Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais, livro concebido pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade - CTA do IFRS.

Por último, os pesquisadores revisaram o *checklist* para analisarem se todos os itens presentes nele coadunavam com o propósito inicial e o organizaram no que concerne as questões de acessibilidade. Os autores do artigo ainda não avaliaram o *checklist* por meio de testes pilotos. Nestes, sua eficácia e precisão na análise da acessibilidade dos locais em que os alunos com deficiência farão seus estágios curriculares pode ser verificada. Todavia, o material foi avaliado por um grupo de 3 (três) pessoas, sendo que esta etapa ocorreu do seguinte modo:

Inicialmente, os pesquisadores enviaram um convite por e-mail para que 3 (três) pessoas avaliassem o produto educacional, sendo estes: uma pessoa cega, que é mestranda em um curso no campo da Educação Profissional e Tecnológica, a qual não respondeu ao convite; um ex-aluno de um curso técnico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica , que é uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (avaliador 1); e uma pessoa em cadeira de rodas, aluno de um curso superior do IFRS (avaliador 2). Pessoalmente, convidou uma 4ª avaliadora. Esta é professora da Prefeitura Municipal de Porto alegre e atua no campo da Educação de Surdos há 15 anos (avaliador 3).

Após o aceite do convite pelas 3 últimas pessoas listadas acima, os pesquisadores enviaram um e-mail para cada uma delas com o produto educacional e um formulário, que foi respondido pelos avaliadores. Este instrumento contou com 5 questões a respeito do *checklist*, as quais estão listadas abaixo:

1) Na sua opinião, por meio das questões presentes no *checklist*, é possível avaliar as condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS em seus estágios curriculares obrigatórios? ( ) Sim. ( ) Não. ( ) Parcialmente.
2) Caso sua resposta anterior tenha sido não ou parcialmente, a justifique no espaço abaixo.
3) No que concerne o modo como foi concebido, você considerou o *checklist* acessível? ( ) Sim. ( ) Não. ( ) Parcialmente.
4) Caso sua resposta anterior tenha sido não ou parcialmente, a justifique no espaço abaixo.
5) De um modo geral, quais as suas sugestões para a melhoria do *checklist*?

3. RESULTADOS

O objetivo geral da pesquisa apresentada no decorrer deste artigo foi de investigar os desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, analisando as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS. Como também, um de seus objetivos específicos foi de sugerir potenciais alterações na redação dos documentos analisados, visando contribuir para que fossem mais inclusivos e contemplassem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios. Para cumprir os referidos objetivos, o estudo mencionou a necessidade de alteração da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e analisou e propôs mudanças nos seguintes regulamentos: Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019, e Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.

A respeito da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, mencionou a necessidade de troca da expressão “portador de deficiência” no texto legal por pessoa com deficiência,

adequando ao termo empregado a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; igualmente, o estudo refletiu como o artigo 17, parágrafo 5º, deste Regulamento, ao trazer que 10% das vagas de estágio oferecidas nas empresas/instituições concedentes serão asseguradas às pessoas com deficiência, pode contribuir para minoração da exclusão destas do mundo do trabalho, uma vez que o estágio se constitui enquanto um ato educativo escolar supervisionado realizado em ambientes laborais (Brasil, 2008).

Sobre a Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019, abordou, entre outras questões, a possibilidade de reformulação do seu art. 7º, parágrafo II, que, ao tratar sobre o número efetivo de estagiários contratados por um órgão ou entidade, determina que 10% das vagas de estágio devem ser reservadas aos estudantes "cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado [...]" (Brasil, 2019, cap. II, art. 7, inc. I). A análise feita a respeito desse período trouxe questões como o fato de refletir um modelo médico de deficiência e um viés integracionista de sociedade (Sassaki, 2012), ambos já ultrapassados, visto que não consideravam as barreiras impostas pela sociedade às PcD e condicionavam suas participações à "compatibilidade de suas deficiências". Como também, ponderou que a atual redação do excerto contribui para uma hierarquização das PcD enquanto "compatíveis ou incompatíveis" para ocuparem determinada vaga de estágio a partir de suas deficiências, demonstrando um viés capacitista.

No que concerne à Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, trouxe que o art. 15 da normativa possibilita a ampliação do período máximo de conclusão do estágio para pessoas com necessidades educacionais específicas, indo ao encontro da dimensão metodológica de acessibilidade. Após, propôs a inserção na redação desta normativa da avaliação de acessibilidade dos locais em que os estudantes com necessidades educacionais específicas farão seus estágios curriculares. Igualmente, referiu os sujeitos responsáveis por essa avaliação: professor orientador do estágio, aluno com necessidades educacionais específicas, membro do Napne e supervisor de estágio.

Por último, tratou sobre a importância da elaboração do Plano Individualizado de Estágio - PIE, instrumento fundamental na garantia da acessibilidade ofertada aos alunos com necessidades educacionais específicas durante seus estágios curriculares obrigatórios. Como também, apresentou sugestões de inserção deste instrumento na Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.

O segundo objetivo específico do estudo que está sendo tratado neste artigo foi de desenvolver um checklist que sirva como ferramenta de verificação da acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios. Este instrumento foi elaborado entre os meses de setembro de 2023 e fevereiro de 2024 e sua avaliação foi realizada por um grupo de 3 (três) usuários no mês de fevereiro de 2024, sendo 2 (duas) pessoas com deficiência e uma terceira que atua no campo da educação inclusiva. Quanto aos apontamentos trazidos por eles, todos consideraram o produto educacional acessível e foram unânimes em dizer que, através do instrumento, é possível analisar as condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS em seus estágios curriculares obrigatórios.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente as proposições apresentadas na seção anterior, os autores compreendem que a pesquisa relatada neste escrito contribuiu para que os documentos analisados no

decorrer dela sejam mais inclusivos e contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios. Ademais, considerando a educação inclusiva enquanto processo em constante evolução, algumas proposições feitas quanto aos regulamentos analisados têm a limitação de estarem adequadas ao período temporal em que estão sendo realizadas.

A respeito do produto educacional, apesar de poder ser aplicado em partes, por ser composto de 157 slides, pode ter seu emprego restringido, visto que não se torna um instrumento prático para todos os contextos de estágios curriculares obrigatórios em que poderia ser inserido. A concepção deste instrumento não visou substituir a avaliação a ser realizada, por exemplo, por arquitetos e engenheiros civis em relação à dimensão arquitetônica de acessibilidade, mas pretendeu direcionar um olhar inicial para superação das barreiras que os alunos com deficiência podem enfrentar durante seus estágios curriculares obrigatórios.

REFERÊNCIAS

[1] APOLINÁRIO, Fabio. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. São Paulo: Atlas, 2011. 1 recurso online. ISBN 9788522466153;

[2] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR NM 313**: Elevadores de passageiros:** Requisitos de segurança para construção e instalação - Requisitos particulares para a acessibilidade das pessoas, incluindo pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: ABNT, 2007.

[3] BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

[4] BRASIL. **Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019.** Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-213-de-17-de-dezembro-de-2019-234040690. Acesso em: 30 jun. 2024.

[5] BRASIL**. Instrução Normativa Proex/Proen/Dgp IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.** Regulamenta as diretrizes e procedimentos para organização e realização de estágio obrigatório e não obrigatório dos estudantes do IFRS, assim como a atuação do IFRS como instituição concedente de estágio. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/PUBLICADA-Instrucao-Normativa-PROEX_PROEN_DGP-001_2020_-Regulamenta-as-diretrizes-para-estagios-no-IFRS-2.pdf. Acesso em: Acesso em: 30 jun. 2024.

[6] BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

[7] BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

[8] BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

[9] DO CARMO, Marwin Machay Indio do Brasil; GILLA, Clarissa Garcia; QUITERIO, Patricia Lorena. Um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. **Interação em Psicologia**, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, 2020. DOI: 10.5380/psi.v24i1.59972. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/59972. Acesso em: 30 jun. 2024.

[10] GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

[11] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022, v. 47, 32p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

[12] SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. - Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. 108 p. ISBN 978-85-64961-07-4.

[13] SASSAKI, Romeu. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, nº 12, vol. 12, 2012. Disponível em: docplayer.com.br/61782209-Por-falar-em-classificacao-de-deficiencias.html. Acesso em: 30 jun. 2024.

[14] TV CÂMARA SÃO PAULO. **Inclusivo - 7 Dimensões da Acessibilidade** (entrevista com Romeu Sassaki) - Parte 2/2. Google, 26 mai. 2020 (15min e 14 s). Disponível em: youtube.com/watch?v=H06ibkQ5Dec. Acesso em: 30 jun. 2024.

CAPÍTULO

9

Oficinas de letramento racial na EPT: promovendo práticas de educação antirracista a partir da escuta das juventudes

Helder Felipe da Silva de Oliveira, Liliane Madruga Prestes

1. APRESENTAÇÃO

Na extensão deste artigo, apresentaremos um recorte da pesquisa realizada no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), inserida na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. O estudo teve como foco as juventudes negras no contexto da educação profissional, desenvolvendo-se em uma instituição social na vila Cruzeiro, zona sul de Porto Alegre.

Com as dificuldades impostas pela COVID-19, potencializadas no Brasil desde março de 2020, a humanidade enfrenta hoje impactos que têm sido avassaladores, como a morte de milhares de pessoas e o acirramento das desigualdades sociais dificultando ainda mais o acesso a direitos fundamentais (como saúde, alimentação, educação e trabalho) para um contingente crescente da população. Diante deste cenário, Boaventura Santos (2021) nos convoca à reflexão acerca das lições cruéis que a pandemia nos impõe. Em suas análises, pontua o quanto a pandemia escancarou a lógica de exclusão social que pauta a sociedade capitalista neoliberal, destaca o quanto determinados grupos sociais foram mais impactados pela pandemia e acabaram sendo ainda mais excluídos e, entre estes, cita as mulheres; trabalhadores precários, informais, ditos autônomos; trabalhadores da rua; sem-abrigo ou populações de rua; moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, etc.; internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes e populações deslocadas internamente; deficientes e pessoas idosas. O autor adverte que tal lista não contempla a amplitude de grupos sociais excluídos e reforça que, ao contrário do que é veiculado pela mídia, para além da maior visibilidade, presenciamos o agravamento dos problemas sociais.

> [...] ao contrário do que é veiculado pela mídia e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (Santos, 2021, p.21).

Dito isso, apresentamos uma breve reflexão acerca do agravamento dos processos excludentes historicamente enfrentados pelas juventudes, em particular, as juventudes negras e de comunidades de baixa renda. Ainda, apresentamos práticas de educação antirracistas que surgem a partir da escuta desses jovens. Essa escuta, que nos forneceu as análises presentes neste texto, surgem a partir de oficinas de Letramento Racial, realizadas como uma estratégia pedagógica para colhermos dos jovens, sujeitos da pesquisa de mestrado que dá origem a essa escrita, as práticas educativas antirracistas

que os mesmos consideram efetivas para o enfrentamento ao racismo no mundo do trabalho e na educação profissional e tecnológica.

Ainda, para fins de contexto, os/as jovens que foram interlocutores centrais dessa pesquisa, são atendidos no Projeto Trabalho Educativo (TE), o qual consiste num Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para adolescentes e jovens de 15 até 18 anos. As práticas educativas desenvolvidas nesse projeto têm como referência o entendimento de Trabalho Educativo definido no ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente7 (Lei Federal nº 8.069 de 1990), a saber:

> Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada. § 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo. § 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo. Art. 69. Os adolescentes têm direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho (Brasil, 1990, p.36)

Os/as jovens vinculados ao projeto Trabalho Educativo são moradores da vila Cruzeiro e estudantes das escolas públicas da região, cursando o ensino médio ou anos finais do ensino fundamental, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tais jovens são oriundos de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social, o que é um dos critérios para o ingresso no projeto. Quando dentro do Trabalho Educativo, esses jovens passam a ser assistidos com reforço alimentar, assistência escolar e formação para o mundo do trabalho, essa última através de oferta, dentro da própria instituição, de cursos Formação Inicial e Continuada - FIC, também denominados cursos de qualificação profissional. No site do Ministério da Educação, encontramos a seguinte descrição dos cursos FIC:

> A formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional são organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. Isso inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. Abrange cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional (Brasil, 2023, p.1).

As atividades de formação no projeto Trabalho Educativo acontecem diariamente, no contraturno escolar do jovem, e tem como objetivo principal, alinhado à escolarização e continuidade dos estudos, a qualificação na área administrativa, propondo uma formação para o trabalho nas áreas de atendimento ao público, escritório, rotinas administrativas e informática.

2. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE JUVENTUDES, RACISMO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Em termos de políticas públicas, o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) determina que o jovem é a pessoa que possui entre 15 e 29 anos. Contudo, para início de conversa, julgamos pertinente pontuarmos o caráter polissêmico e plural do conceito juventudes, ou seja, implica considerar a pluralidade e singularidade de tais sujeitos, o que remete aos estudos de autores/as tais como Carrano e Dayrell (2003), os quais advertem para o fato de que,

> [...] conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização. A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem. Essa diversidade presente no cotidiano nem sempre encontra correspondência nas representações existentes na sociedade sobre a juventude; é comum que essas sejam ancoradas em modelizações sobre o que seria o jovem típico e ideal. Quase sempre os modelos se espelham em jovens de classe média e alta - as propagandas comerciais não se cansam de recorrer a esse padrão sedutor para o consumo -, reforçando estereótipos nas relações entre as classes sociais. (p.1).

Com base em tal entendimento sobre juventudes contemporâneas é importante frisar a importância das pesquisas desenvolvidas por Pais[1] (20161), considerado uma referência mundial nos estudos sobre as juventudes contemporâneas. Em suas análises, salienta os desafios enfrentados pelos jovens, os quais acabam sendo imersos nas teias da sociedade capitalista, na qual já não há uma linearidade profissional. Logo, ao abordar as perspectivas de futuro a partir da escuta atenta e sensível de jovens portugueses, o autor enfatiza o quanto os/as mesmos/as acabam capturados pela lógica do mercado de trabalho precário.

Neste contexto, os jovens criam estratégias para a sobrevivência, incluindo a inserção em empregos precários e, para designá-los, o autor usa as seguintes expressões portuguesas: ganchos que designa o envolvimento dos jovens em atividades laborais ilícitas; tachos relacionadas às atividades voltadas basicamente para a garantia da sobrevivência, ou seja, popularizadas pela expressão "trabalhar para comer" e biscates referente às atividades de caráter precário, incluindo a prostituição. Como consequência, cita que a inserção cada vez mais precoce de jovens em empregos precários atua de forma incisiva na definição de suas trajetórias de vida e, em especial, acarretam a interrupção e/ou abandono de suas trajetórias escolares.

No âmbito deste artigo, compartilhamos do entendimento de que as juventudes são plurais e ao enfocar a relação entre escola e trabalho no contexto brasileiro, conforme aponta Dayrell (2007). Em seus estudos, pontua a necessidade de situarmos o lugar social dos/as jovens, o que determina, em parte, os limites e possibilidades para a construção de uma determinada condição juvenil. Como exemplo, cita o quanto a situação de pobreza interfere diretamente na trajetória de vida, nas possibilidades e sentidos que a condição

[1] A obra citada de autoria de Pais (2016) é intitulada Ganchos, tachas e biscates: jovens, trabalho e futuro, vencedora do Prêmio Gulbenkian de Ciência de 2003. O livro apresenta reflexões produzidas a partir de relatos sobre as estratégias adotadas por jovens portugueses na busca de inserção num mercado de trabalho cada vez mais excludente.

juvenil assume para jovens de camadas populares para os quais o grande desafio é a garantia da própria sobrevivência. Em suas análises, adverte para o fato de que,

> No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que "o trabalho também faz a juventude", mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (Sposito, 2005) (Dayrell, 2007, p. 1109).

Além das questões relacionadas à classe social, a problematização da condição juvenil implica na interseccionalidade entre outras categorias, entre as quais, raça/etnia. Nesta seara de estudos, Almeida (2019) sublinha o quanto a sociedade brasileira é estruturalmente racista, o que é evidenciado nas estatísticas sobre o acesso aos direitos fundamentais, tais como a educação.

Essas informações reforçam o quanto a dualidade estrutural está presente em nossa sociedade capitalista e se configura, de forma hegemônica, enquanto uma prática social que histórica e politicamente pauta as políticas públicas. Ao atentarmos para a dualidade estrutural ainda presente na educação brasileira não podemos deixar de atentar para quem são os sujeitos atingidos por ela. Se essa dualidade na educação e o racismo são estruturais, compreendemos que incidem na sociedade brasileira na atualidade, enraizados em uma cultura da qual são estruturantes. Se fizermos um recorte mais específico, das juventudes, perceberemos que esses jovens têm diversos pertencimentos em comum, entre eles a classe e a raça: são, majoritariamente, jovens negros e pobres. Não é novidade que a desigualdade social do Brasil atinge em massa as populações negras.

Ao analisar o atual contexto brasileiro é preciso ampliarmos o entendimento sobre juventudes, ou seja, implica compreendermos que, conforme Pais (1990), consiste numa categoria de análise abrangente e cujo entendimento historicamente têm sido atrelado a uma fase de transição da adolescência para a vida adulta. Para o autor, precisamos romper com tais paradigmas, os quais vinculam juventude a uma mera fase de problemas, de transgressão e rompimento da norma, para a sociedade. Tal postura requer compreendermos a juventude como plural, ou seja, constituídas por atravessamentos e como (re) produzidas no bojo da sociedade capitalista. Além disso, os jovens não são compreendidos em uma categoria isolada, visto que são implicados também por questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, religiosidade e outros. Na continuidade de seus estudos, Pais (1990) alerta que associar os jovens aos problemas sociais faz parte de uma retórica tão recorrente no cotidiano. Nessa perspectiva, destaca ser na juventude que os sujeitos são impelidos a uma mudança de comportamento para avançarem na vida adulta, são pressionados às responsabilidades como trabalho, renda, vida conjugal, etc.

> Histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase da vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais. Se os jovens não se esforçam por contornar esses problemas, correm mesmo riscos de serem apelidados de irresponsáveis ou desinteressados. Um adulto é responsável, diz-se, porque responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e aprovisionamento). (Pais, 1990, p. 140).

Notoriamente, essa "cobrança" social quanto a projeção para a vida adulta direcionada aos jovens ganha diversas "nuances" e direcionamentos conforme a realidade social onde estão inseridos. Ora, para um jovem pertencente a uma família com mais recursos econômicos, tais projeções, em geral, se concentram na adoção de projetos de preparação para a vida adulta, pautados na continuidade de estudos tais como, por exemplo, o ingresso no ensino superior e/ou intercâmbios para o aprimoramento de idiomas. Já os jovens moradores de comunidades de classes sociais vulneráveis economicamente, enfrentam a necessidade e a pressão social para o ingresso cada vez mais precoce no mundo do trabalho de modo a contribuírem nas despesas familiares. Tais jovens acabam atuando em empregos não formais e, não raras vezes, acabam abandonando a escola.

No tocante às juventudes negras, o Estatuto da Juventude (2013) prevê o que segue:

> Art. 8.º
>
> § 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei.
>
> § 2.º O poder público promoverá programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública.
>
> Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente (Brasil, 2013, p.01).

Almeida (2019) conceitua o racismo em três formas: individualista, institucional e estrutural. Contudo, para que possamos entender o racismo como uma prática estrutural, é importante destacarmos as características dessas três formas de racismo: racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural.

Quadro - Concepções do Racismo por Almeida (2019).

Perspectivas do Racismo (Individual, Institucional, Estrutural) para Almeida (2019)
Concepção Individual
Segundo a concepção individualista, o racismo consiste em uma prática pessoal, na qual algumas pessoas ou grupos são racistas, e não leva em consideração as instituições e a sociedade na produção e reprodução de um sistema capitalista, que estabelece privilégios baseados, à exemplo, em critérios como a classe social, gênero e sexualidade, raça, cor e etnia.
Concepção Institucional
Segundo Almeida (2019), o conceito de racismo institucional implica em uma ruptura com a ideia de racismo individual, pois reconhece que as instituições podem promover desigualdades raciais. As instituições, que possuem poder conferido pelo Estado, estabelecem políticas, normas e direitos que podem beneficiar ou prejudicar determinadas populações. É importante lembrar, inclusive, que os Estados, ao longo da história, já autorizaram muitas atrocidades baseadas na raça, como a segregação racial nos Estados Unidos e o Apartheid na África do Sul.
Concepção Estrutural
Já a concepção de racismo estrutural apontada por Almeida (2019) amplia essa discussão. Para o autor, reconhecer que as instituições são racistas é importante, mas é preciso entender que isso é um reflexo de uma sociedade racista, que permeia todas as suas estruturas. Ainda, "as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos" (p.38). As instituições estão condicionadas por uma estrutura e uma ordem social que são influenciadas pelo racismo

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos estudos sobre racismo estrutural de Almeida (2019).

Na próxima seção, apresentamos as oficinas de letramento racial realizadas no contexto de um curso FIC de educação profissional e tecnológica, ofertado para jovens da região metropolitana de Porto Alegre.

3. OFICINAS DE LETRAMENTO RACIAL PARA AS JUVENTUDES

A etapa que antecedeu o planejamento e execução das oficinas de Letramento Racial, consiste em um mapeamento prévio dos/as jovens participantes deste estudo. O primeiro passo foi a realização de um encontro para a apresentação do projeto e aplicação de um questionário, disponibilizado via *Google Forms*. O questionário foi estruturado com perguntas sobre o que os jovens entendem por racismo, se o racismo está presente no cotidiano dos mesmos, se já passaram por episódios de racismo e/ou conhecem alguém que tenha passado por isso na escola ou trabalho, e outras perguntas relacionadas a isso.

Percebemos, a partir das respostas nos questionários, que os jovens têm uma dimensão bastante rasa do que é o racismo, não conhecem a perspectiva estrutural e, com isso, recorrem ao racismo como uma prática comum, individual. A fim de contrapor essa situação, como possibilidade, adotamos a promoção de práticas educativas voltadas ao letramento racial, um conceito que teve sua origem nos Estados Unidos, desenvolvido pela antropóloga France Winddance Twine, abordado no Brasil pela socióloga Neide A. de Almeida, que em um texto no site da Fundação Tide Setubal[2] , traz o seguinte:

[2] https://fundacaotidesetubal.org.br/artigos/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-neide-almeida > acesso em 25 de agosto de 2024

> (...) o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas. Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, trabalharemos com uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional (Almeida, S.D, p. 2).

Letramento racial é um conceito que nos convida à reflexão, nos motiva a revisitar práticas de ensino, de trabalho, sociais e outras. Desde muito cedo, somos impelidos a uma lógica reguladora, que indica a forma com que devemos interpretar o mundo e as questões sociais. As oficinas de letramento racial tiveram por premissa esse "trocar as lentes", ressignificando a forma com que lemos o mundo.

3.1. OPERACIONALIZANDO AS OFICINAS

A escolha das oficinas como estratégias de ensino está ancorada nos estudos das pesquisadoras Anastasiou e Alves (2009). As autoras reforçam o potencial da oficina enquanto estratégias de ensino, uma vez que

> É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido na relação horizontal no qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (p. 98).

Para conduzir as oficinas, tomamos como inspiração o Círculo da Cultura que é uma metodologia adotada por Paulo Freire (Brandão, 2010) e que consiste numa construção de conhecimentos por meio do diálogo. sendo definido como

> O círculo de cultura traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de "educação bancária", o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma "roda de pessoas", em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construírem juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social (Brandão 2010, p. 135).

Escolhemos, outra vez a partir do que identificamos no questionário de mapeamento de conhecimentos prévios, os temas para as oficinas. Organizamos sete

encontros para a realização das sete oficinas que tinham em seu escopo temáticas como: racismo e mundo do trabalho, juventudes e empoderamento, políticas de ações afirmativas e de acesso ao ensino técnico e superior, territórios e comunidades, e outros.

Trabalhamos com letras de músicas em várias das oficinas. Apesar de utilizarmos as músicas para disparo para o início da atividade proposta nas oficinas, percebemos a adesão que esse tipo de mídia tem com os jovens. Houveram momentos em que passamos mais tempo discutindo a letra de alguma música e/ou retomando alguma cena de videoclipe do que trabalhando o que havia sido planejado para o resto da oficina. A exemplo da música "Fé", da cantora Iza, que mobilizou muito os jovens, sobretudo as jovens mulheres que disseram se reconhecer a si mesmas, suas mães e avós na letra da canção.

Durante uma das oficinas, uma das jovens trouxe para o grupo uma situação que não havíamos pensado em discutir naquela oficina, ela falou sobre a questão estética e de como, enquanto jovem mulher negra, se achava feia. Em nosso último encontro, na oficina de avaliação das atividades, a mesma jovem trouxe o quanto se sentiu fortalecida com as discussões e com o aprendizado das oficinas, inclusive fortalecida em rede, uma vez que agora sabia que poderia contar com o apoio dos colegas, que viviam situações e emoções similares à experiência juvenil dela.

Na primeira oficina, momento em que apresentamos às atividades e introduzimos a discussão acerca do racismo, pedimos que os jovens fizessem uma nuvem de palavras, através do site "*mentimeter*", onde o objetivo era perceber qual a palavra em voga representaria o que vínhamos discutindo ainda na introdução das oficinas. Para a nossa surpresa, a palavra em destaque foi empoderamento.

No encontro seguinte, retomamos a partir da palavra empoderamento. Os jovens, meninos em sua maioria, falaram que a palavra empoderamento é o nome bonito para o #FavelaVenceu, uma hashtag bastante usada na comunidade, nas músicas de funk e algumas músicas de rap, hashtag essa que significa prosperar, superar as adversidades e ter o bastante para "ostentar e jogar na cara" de quem não acreditava na ascensão dos mesmos. Segundo o dicionário Dicio[3], disponível online, a definição de ostentação é:

> 1) Riqueza; expressão de luxo, pompa; exaltação de bens, carros, joias, propriedades, dinheiro: funk ostentação.
>
> 2) Comportamento de quem exibe riquezas ou dotes; exibição de ações ou qualidades próprias: ostentação de si próprio, ostentação de suas qualidades; comporta-se como se vivesse em constante ostentação.
>
> 3) Ação ou efeito de ostentar, de fazer alarde.

O conceito de empoderamento apresentado pelos jovens é relacionado, quase exclusivamente, com a lógica do consumo, que seria, nesse contexto, o triunfar sobre as adversidades da vida, ter dinheiro, carros, "ostentar" com os amigos. Há algumas quadras da instituição está o Shopping Barra Sul, que é um dos maiores de Porto Alegre, um dos jovens ainda disse que "é preciso chegar *trajadão* no shopping, senão os caras (seguranças) ficam atrás de ti, de chinelo não dá para ir mesmo."

Continuando a conversa trouxemos o conceito de empoderamento da professora Joice Berth (2021) que nos diz que o empoderamento deve questionar as relações de

[3] Disponível em: https://www.dicio.com.br/ostentacao/ < acesso em 25 de ago. de 2024>

poder, as instituições de poder e, portanto, uma ascensão - ainda que profissional - não tem um impacto nas estruturas, e estamos falando do racismo em sua perspectiva estrutural, então quando falamos em empoderamento "a gente fala em caminhos para dizimar ou, pelo menos, diminuir as desigualdades" (Berth, 2021). Desigualdades essas que estão postas por problemas que atravessam historicamente a nossa sociedade.

Na terceira oficina trabalhamos com o mundo do trabalho, realizando com os jovens pesquisas de profissões e seus profissionais no buscador da Google. Tal atividade permite ver, de forma bastante explícita, o quanto a internet, redes sociais e algoritmos de busca estão imersos na lógica do racismo, uma vez que profissões vistas como mais prestigiadas são representadas, majoritariamente, por pessoas brancas. No entanto, ao fazer buscas de profissões mais operacionais, aí sim aparecem outros perfis: mulheres brancas, alguns homens negros, poucas mulheres negras.

Trabalhamos, nas oficinas 5 e 6, com as ações afirmativas, cotas sociais e raciais, programas de acesso ao ensino superior, como o SISU, PROUNI e ENEM. Apesar da divulgação desses programas, os jovens mostraram desconhecer o seu funcionamento, acham o processo bastante burocrático, demorado e, ainda, se preparar um ano inteiro ou mais para uma prova parece algo que pode comprometer a possibilidade de conseguirem um emprego logo, uma vez que a demanda por renda é urgente para os mesmos e para suas famílias.

Falar de ensino médio, principalmente de ensino médio integrado à educação profissional, a exemplo dos cursos técnicos integrados, rendeu uma maior discussão. Ainda que tenhamos um número maior de possibilidades de acesso ao ensino superior, uma parte considerável dos jovens da vila Cruzeiro acaba evadindo da escola nos anos finais do fundamental e/ou no ensino médio. Colocados à margem das oportunidades em razão do racismo e do território onde moram, as necessidades ficam aguçadas, a demanda por dinheiro para o complemento da renda familiar torna-se uma constante com a chegada da adolescência. Acreditamos que um ensino médio integrado, que prepare para o exercício do trabalho sem abrir mão de uma formação humana e integral, é uma alternativa para os jovens e suas famílias, uma possibilidade atrativa que permite que esses sujeitos sigam nos estudos e, de forma concomitante, se coloquem em programas de estágios ou de aprendizagem profissional compreendendo as dinâmicas presentes no mundo do trabalho, sem abrir mão da sua escolarização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esse momento de encerramento, consideramos as contribuições dos jovens na última oficina, que tinha o objetivo de avaliar as Oficinas de Letramento Racial e a percepção dos mesmos sobre as atividades propostas. Consideramos, também, a avaliação que fizemos enquanto autores, relacionando-a com os objetivos do trabalho que deu origem a esse artigo.

Para os jovens, as oficinas permitiram enxergar com outras lentes várias situações que enfrentam diariamente, como o racismo e outros preconceitos associados ao seu território, gênero, sexualidade, religiosidade e outros. Os mesmos indicam que as atividades serviram para subsidiá-los de conhecimentos que possibilitam superar e/ou até mesmo "contornar" adversidades em potencial. Ainda, trouxeram que o problema do racismo na educação e mundo do trabalho não será facilmente superado, mas ter dimensão e conhecimento desse problema os fortalece à mesma medida que os liberta da

frustração de oportunidades, uma vez que agora sabem que são tolhidos muitas vezes por preconceito, não por falta de competência.

No campo do mundo do trabalho, os jovens ainda reforçaram que as empresas e outras organizações não percebem o racismo como uma prática estrutural, reduzindo-o sempre a um caso isolado, e isso não permite um avanço, porque fortalece uma ideia de discursos antirracistas que não se tornam práticas, muito menos políticas. São apenas discursos.

É importante que as práticas de ensino antirracistas não percam de vista a perspectiva estrutural do racismo. Na escuta, os jovens denunciam que empresas e escolas têm discursos de combate ao racismo, mas a sua ausência de práticas aponta para o contrário. Quando falamos em práticas antirracistas, falamos da ampliação desse debate, mas também da urgência de avançar além do discurso. Mais precisamente, precisamos de métricas tangíveis de práticas antirracistas no mundo do trabalho e na educação profissional, ainda mais nas escolas da rede pública e nas instituições sociais atuantes nas comunidades.

A educação antirracista consiste em um conjunto de práticas que combate ativa e efetivamente as manifestações do racismo no ambiente escolar, no mundo do trabalho, em instituições sociais e outros lugares. Reconhecer a existência de um problema racial na sociedade brasileira é o primeiro passo para a divulgação dessas práticas de ensino. Na escuta dos jovens, vários deles trouxeram que ao denunciarem situações ou episódios de racismo na escola, são frequentemente aconselhados a ignorar o que dizem os ofensores, na premissa de que basta fingir que nada aconteceu e esse "simples constrangimento" se encerrará sozinho, invisibilizado.

Também é importante pensar na importância de uma postura ética e política de educadores/as e das próprias instituições de EPT na adoção de práticas voltadas ao combate ao racismo e na garantia dos direitos fundamentais, tais como educação e trabalho para as juventudes, em especial, juventudes negras, foco desta pesquisa. Essas ações são importantes para o fomento de práticas antirracistas, principalmente no contexto da Educação Profissional na oferta de cursos FIC, através das ONGs e instituições sociais das comunidades.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais (Coordenação Djamila Ribeiro). São Paulo: Jandaíra, 2019.

[2] BERTH, Joice. **Empoderamento** (Coleção Feminismos Plurais / coordenação Djamila Ribeiro). São Paulo: Jandaíra, 2021.

[3] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo da Cultura. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2010.

[4] BRASIL, Ministério da Educação. Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional. Portal MEC.

[5] BRASIL, Senado Federal. **Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

[6] BRASIL, Senado Federal. **Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

[7] BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2021.

[8] DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

[9] DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

[10] DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de outro mundo. **Revista Jóvenes del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Juventud**. México: CIEJUVIMJ, 2003.

[11] PAIS, José Machado. **A Construção Sociológica das Juventudes** - alguns contributos. Análise Social: Vol. XXV, 1990.

[12] PAIS, J. M. (2016). Ganchos, **Tachos e Biscates**: jovens, trabalho e futuro. Berlin: GD Publishing / Edições Machado, 2016. 4ª ed. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24070/1/. Acesso em: 2 jul. 2024.

[13] SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2021.

Macroprojeto 3

Práticas Educativas no Currículo Integrado

CAPÍTULO

10

Comunicação organizacional em instituições de educação profissional e tecnológica (EPT): um estudo com estudantes do ensino médio no IFRS - Campus Bento Gonçalves

Augusto Basso Veber, Andréia Modrzejewski Zucolotto

1. INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecidos em 2008 pela Lei nº 11.892, reorganizaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), integrando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades (ETVUs). A expansão da RFEPCT foi planejada em três etapas, e em 2018 a rede consistia em 38 institutos federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois CEFETs, 23 escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II e seus respectivos campi (Brasil, 2023).

O IFRS - *Campus* Bento Gonçalves integra, juntamente com outros 16 *campi*, compõem o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), e foi o local escolhido para o desenvolvimento do estudo, visto que o pesquisador e primeiro autor atua na Coordenadoria de Comunicação Social do referido *Campus*. Esse artigo é um recorte do estudo desenvolvido e que compôs a dissertação de mestrado "A comunicação organizacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica - um estudo com discentes do Ensino Médio Integrado do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS" que propôs investigar como os estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves recebem e compreendem as ações de Comunicação Organizacional desenvolvidas pela Coordenadoria de Comunicação do referido *Campus*, a partir de coleta de dados e análise de documentos institucionais, propondo uma melhoria (derivada do produto educacional desenvolvido) para que mais estudantes conheçam as ações comunicacionais realizadas na instituição.

Neste texto pretende-se apresentar um recorte da pesquisa, discutindo a análise apenas dos dados coletados junto aos estudantes, com o objetivo de entender como eles viam a comunicação organizacional desenvolvida na instituição, ou seja, quais eram as percepções e os entendimentos que eles possuíam e carregavam sobre o trabalho desenvolvido pela Coordenadoria de Comunicação Social da unidade.

Para auxiliar na análise e na compreensão dos dados coletados junto aos estudantes, foram utilizados estudados alguns referenciais teóricos sobre o tema, elencando o que são os Institutos Federais (concepção e proposta de formação) e os conceitos de comunicação pública, comunicação organizacional e educomunicação, por entender que o trabalho desenvolvido na Coordenadoria de Comunicação pode ser relacionado de alguma forma com esses três conceitos apresentados.

A partir da reorganização da RFEPCT, levou-se em conta outro aspecto do tipo de formação que seria oferecida nesses espaços, idealizando "uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e

ambientalmente" (Pacheco, 2010, p. 24). Os Institutos Federais são concebidos com a premissa de contribuir para a "formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais [...]" (Pacheco, 2010, p. 29), culminando na consolidação de uma nova sociedade, mais plural e humana. O *Campus* Bento Gonçalves, espaço em que a pesquisa fora desenvolvida, é parte da RFEPCT e representa essa nova institucionalidade que foi dada para os Institutos Federais.

Quando se apresenta o conceito de comunicação pública, comumente pode ser definida como "um processo comunicativo das instâncias da sociedade que trabalham com a informação voltada para a cidadania" (Brandão, 2006, p. 6), atuando também como uma produção necessária dos órgãos públicos para prestar contas à sociedade sobre as ações desenvolvidas, podendo auxiliar no engajamento dos cidadãos nas políticas públicas propostas. Há, também, autores que defendem que a comunicação pública não se estabelece apenas nas campanhas publicitárias desenvolvidas pelos órgãos governamentais, mas que ela deve ser concebida com "a possibilidade de o cidadão ter pleno conhecimento da informação, [...] isso inclui o estímulo a ser protagonista naquilo que lhe diz respeito" (Duarte, 2012, p. 63), reconhecendo e valorizando os conhecimentos prévios dos sujeitos.

Já o conceito de comunicação organizacional guarda relação com "o conjunto integrado de ações, estratégias, planos, políticas e produtos planejados e desenvolvidos por uma organização para estabelecer a relação permanente e sistemática com todos os seus públicos de interesse" (Bueno, 2009, p. 3-4), portanto, é representada pelos processos comunicativos pensados e desenvolvidos em organizações, empresas ou instituições. Esse processo também é suscetível a ruído, visto que, conforme Pinto (2008, p. 88) "em todo processo comunicativo há fraturas e elas se revelam". Ou seja, pode ser que a reação do espectador ao receber ou visualizar uma informação seja diferente do que a ação pensada por quem está propondo a divulgação, em um sentido mais importante ou menos importante.

Do conceito de educomunicação, pode-se entender que esse processo busca atender às transformações sociais, como o processo de alfabetização e o exercício da expressão pessoal, visando aumentar o número de "sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação" (Soares, 2014, p. 24).

Ao buscar compreender a relação entre comunicação e educação discutida através da educomunicação, identificam-se três campos nessa interface: o primeiro trata das mediações tecnológicas nos espaços educativos, destacando a importância de preparar professores e estudantes para a correta utilização dos recursos tecnológicos e comunicacionais, seja em processos de ensino-aprendizagem ou em atividades de ampliação das expressões; o segundo, denominado educação frente aos meios de comunicação, preocupa-se com o impacto dos sistemas de comunicação em crianças e adolescentes, buscando educar para o consumo consciente das mídias; e o terceiro é a gestão da comunicação em espaços educativos (Soares, 2002).

É nesse terceiro campo que a pesquisa guarda profunda relação, pois compreende, de acordo com Soares (2002, p. 24), "o planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação e por suas tecnologias". Há, também, que se reforçar o pressuposto de que para que a prática da

educomunicação seja efetiva é preciso respeitar e privilegiar o diálogo entre os produtores de conteúdo e a audiência, conhecendo e validando as necessidades comunicacionais do público que se deseja atender (Soares, 2002); neste caso, os estudantes.

A prática da gestão comunicativa, aliada ao conceito de dialogicidade, pressuposto presente na prática educomunicativa, pode contribuir para o desenvolvimento de um ecossistema comunicativo, baseado em um processo de escuta dos discentes e na implementação de ações que tornem mais efetiva a divulgação de notícias, buscando despertar a atenção e o interesse dos estudantes.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, exploratória e utiliza a metodologia de pesquisa-ação, conforme definido por Leite e Possa (2013). A natureza qualitativa da pesquisa foca em interpretações e comparações que não são numericamente mensuráveis. Embora alguns números tenham sido coletados, o objetivo principal foi analisar esses dados qualitativamente para compreender a comunicação no *Campus*.

Em sua essência, a pesquisa é exploratória, buscando dados a partir do aprimoramento de ideias e intuições do pesquisador. O planejamento flexível permite a consideração de vários aspectos do objeto de estudo (Leite; Possa, 2013, p. 24). As pesquisas de levantamento questionam objetivamente os atores envolvidos, solicitando informações a um grupo significativo de pessoas para, após análise quantitativa, chegar a conclusões (Gil, 2017, p. 48).

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Para Thiollent (2011, p. 20), "a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo", sendo que, nesse caso, "os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo".

Para desenvolver a pesquisa no *Campus* Bento Gonçalves, foram seguidos vários procedimentos éticos. A pesquisa foi aprovada pelo CAAE nº 65828422.7.0000.8024. Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a pesquisa começou *in loco*, com as impressões e detalhes registrados pelo pesquisador em um caderno de campo. A pesquisa foi apresentada nas 18 turmas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e nesse momento o pesquisador apresentou os procedimentos que seriam realizados.

O número total de estudantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio é de 427. No processo, 130 estudantes foram convidados a responder o formulário eletrônico, resultando em 57 participantes. Esses responderam à investigação e suas respostas serão apresentadas e analisadas na próxima seção.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, são apresentados e analisados os dados coletados por meio do formulário aplicado com estudantes dos cursos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Bento Gonçalves. O objetivo foi explorar as percepções e comportamentos dos alunos em relação ao tema investigado. A análise visa descrever os achados e interpretar sua relevância no contexto da pesquisa.

As perguntas do formulário foram organizadas em três categorias: “perfil do participante”, para conhecer os hábitos dos estudantes nas redes sociais; “notícias e problemas na comunicação”, para diagnosticar a recepção e compreensão das notícias divulgadas pela Coordenadoria de Comunicação do *Campus*; e “relação/vinculação com o IFRS”, para entender a participação dos alunos em atividades além da sala de aula. Uma questão aberta permitiu que os alunos sugerissem melhorias na comunicação do *Campus*.

No perfil dos participantes, constatou-se que a maioria dos estudantes tem entre 15 e 17 anos e que todos possuem acesso à internet. Isso evidencia a alta conectividade dos alunos e a importância de utilizar meios digitais para a comunicação institucional. O curso de Meio Ambiente teve a maior participação no formulário, seguido por Viticultura e Enologia, Agropecuária, Administração e Informática para Internet. Entre os anos cursados, 44% dos alunos estão no 3º ano, 26% no 2º ano e 30% no 1º ano. Esses dados são importantes para entender a distribuição da amostra e como diferentes níveis de ensino podem influenciar as percepções e comportamentos dos estudantes.

Sobre o uso de redes sociais, observou-se uma diversidade de hábitos entre os alunos. No Twitter, 32% dos alunos acessam mais de sete vezes por semana, mostrando que essa plataforma ainda é relevante para uma parcela dos estudantes. No entanto, 28% dos alunos não possuem conta no Facebook, e apenas 25% acessam minimamente essa rede. Esses dados sugerem que o Facebook pode não ser o canal mais eficaz para alcançar todos os alunos. Já no Instagram, 74% dos alunos acessam mais de sete vezes por semana, tornando-se a rede social mais relevante para a comunicação com os estudantes. Este é um dado crucial para a estratégia de comunicação, pois indica onde a instituição deve concentrar seus esforços para garantir maior engajamento. No YouTube, 30% dos alunos acessam mais de sete vezes por semana, mas o canal da Comunicação do Campus é pouco utilizado. Isso aponta para uma oportunidade de ampliar o uso desta plataforma para compartilhar conteúdos educativos e informativos. O LinkedIn e o Discord são pouco frequentes entre os alunos, com baixos índices de acesso semanal, indicando que essas redes não são prioritárias para a comunicação com esse público específico. O TikTok é acessado por 61% dos estudantes mais de sete vezes por semana, o que sugere uma lacuna significativa a ser aproveitada pela instituição para desenvolver a divulgação de notícias da instituição com seus estudantes.

Quando questionados sobre o consumo de conteúdo na internet, 55 alunos indicaram que buscam entretenimento, 45 procuram conteúdo para estudos e 35 buscam notícias e informações gerais. Esses dados revelam que, além de usar a internet para lazer, os alunos também a utilizam como uma ferramenta de aprendizado e informação.

Na categoria “notícias e problemas na comunicação”, 12% dos alunos afirmaram que buscam frequentemente notícias no site do *Campus*, enquanto 47% fazem isso às vezes. Esses dados mostram que o site do *Campus* tem uma frequência moderada de acesso para busca de informações. Por outro lado, nas redes sociais do *Campus*, 68% dos alunos buscam notícias frequentemente, demonstrando a importância dessas plataformas como fontes de informação. Quanto ao e-mail, 25% dos alunos buscam frequentemente notícias por esse canal. A recepção das notícias por e-mail é alta, com 77% dos alunos recebendo frequentemente as informações enviadas. No entanto, a leitura das notícias no site do *Campus* é rara, com apenas 4% dos alunos lendo frequentemente, enquanto 60% leem frequentemente nas redes sociais. No e-mail, 25% dos alunos leem frequentemente as notícias, e o informativo semanal é lido frequentemente por 16% dos alunos, sendo considerado útil por 44%. Esses dados indicam que, embora o e-mail seja um canal

eficiente para o envio de informações, a leitura efetiva das mensagens ainda não é uma realidade.

Questionados se eles se sentem informados pela comunicação do *Campus*, 40% dos alunos responderam afirmativamente com frequência, e 49% responderam que às vezes se sentem informados. Esses números sugerem que, apesar de a maioria dos alunos se sentir informada, ainda há uma parcela significativa que não se sente plenamente conectada às informações divulgadas. Sobre a adequação dos canais de comunicação utilizados pelo *Campus*, 74% dos alunos consideram adequados com frequência. Isso indica que os canais escolhidos são, em grande parte, eficazes para a comunicação com os estudantes. A linguagem das notícias é vista como adequada por 93% dos alunos, e a linguagem dos editais é considerada adequada por 59%. Esses dados são importantes, pois mostram que a forma como a informação é apresentada é compreensível para a maioria dos alunos, embora haja espaço para melhorias na clareza dos editais.

Na categoria "relação/vinculação com o IFRS", 30 alunos já participaram de atividades de ensino, 24 foram bolsistas e 12 nunca participaram de nenhuma atividade desse tipo. Esses números mostram uma boa participação em atividades de ensino, mas também indicam que há espaço para aumentar o engajamento dos alunos que ainda não se envolveram nessas atividades. Em atividades de extensão, 24 alunos participaram como público e 18 como bolsistas, enquanto em atividades de pesquisa, 13 alunos participaram como público e 16 como bolsistas. Esses dados revelam um engajamento significativo dos alunos em atividades de pesquisa e extensão, o que é positivo para a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Dessa forma, pode-se relacionar que a maior parte dos estudantes do *Campus* Bento Gonçalves se sente informada sobre as atividades e eventos realizados na instituição. Apesar disso, há a possibilidade de ampliação e diversificação dos canais de comunicação utilizados, com destaque para um maior investimento em redes sociais mais utilizadas pelos jovens, como o Instagram e o TikTok, e a revisão do uso do Facebook, devido ao baixo engajamento dos estudantes nessa rede social. Além disso, a utilização de novas formas de comunicação, como o WhatsApp, pode ser uma estratégia eficaz para complementar a divulgação das informações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nesta pesquisa indicam as percepções e comportamentos dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *Campus* Bento Gonçalves em relação à comunicação organizacional da instituição. É possível afirmar que a comunicação desempenha um papel crucial na integração e no engajamento dos alunos com as atividades e eventos promovidos pelo *Campus*. No entanto, os resultados também revelam áreas significativas para melhorias e otimizações.

A comunicação pública, conforme discutido, é vital para garantir que os estudantes, neste caso específico em que o artigo se dedica, estejam bem informados e engajados com as ações desenvolvidas pela instituição. Por outro lado, a comunicação organizacional no contexto educacional deve ser planejada e executada de maneira a criar uma relação sistemática e permanente com todos os públicos de interesse, garantindo que as mensagens cheguem de maneira clara e eficaz. Mas também é preciso destacar que nem sempre a comunicação planejada será efetiva, pois não depende unicamente do

planejamento e execução delas; tem de haver relação com o interesse do público alvo em consumir aquele tipo de conteúdo.

Os resultados mostram que os alunos do *Campus* Bento Gonçalves possuem fácil acesso à internet e às redes sociais, com destaque para o Instagram e o TikTok como plataformas que mais utilizam. Isso sugere que a comunicação institucional deve concentrar esforços nessas redes para maximizar o alcance e o engajamento dos estudantes.

A análise dos dados indica que, embora a maioria dos estudantes se sinta informada sobre as atividades do *Campus*, ainda há uma parcela considerável que não se sente completamente conectada com as informações divulgadas. Isso aponta para a necessidade de aprimorar as estratégias de comunicação e os canais utilizados para garantir que as informações cheguem de maneira eficaz a todos os alunos.

A pesquisa realizada no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves aponta que a comunicação desenvolvida na instituição, apesar dos esforços já realizados, pode ter melhorias que podem ser alcançadas através da adoção de estratégias mais alinhadas com os hábitos e preferências dos alunos. Ao focar em plataformas digitais predominantes e aprimorar a clareza das informações, a instituição pode criar um ecossistema comunicativo mais eficaz, promovendo uma educação mais participativa. Dessa forma, é possível não apenas informar, mas também engajar os estudantes e fazer com que eles conheçam mais a instituição, suas atividades, e se sintam melhor informados sobre o espaço em que estudam.

REFERÊNCIAS

[1] BRANDÃO, Elizabeth Pazito. **Usos e Significados do Conceito Comunicação Pública.** Trabalho apresentado no Núcleo de Pesquisa Relações Públicas e Comunicação Organizacional do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa do Intercom, 2006. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/389420222010127114084959054783672917 86.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

[2] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

[3] BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e Expansões**: expansão da Rede Federal. [2023?] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 11 mar. 2023.

[4] BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação empresarial:** políticas e estratégias. São Paulo: Saraiva, 2009.

[5] DUARTE, Jorge. Instrumentos de comunicação pública. *In:* DUARTE, Jorge; STUDART, Adriana (Org.) (*Et al.*). **Comunicação pública:** estado, mercado, sociedade e interesse público. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 59-71.

[6] GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

[7] LEITE, Fabiana Calçada de Lamare; POSSA, André Dala. **Metodologia da pesquisa científica.** 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2013.

[8] PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

[9] PINTO, Julio. Comunicação organizacional ou comunicação no contexto das organizações? *In:* OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; SOARES, Ana Thereza Nogueira. **Interfaces e tendências da comunicação no contexto das organizações.** São Caetano do Sul: Difusão, 2008, p. 81-89.

[10] SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação & Educação.** ano XIX. n. 2. jul./dez. São Paulo: NCE/USP, 2014. p. 15-26. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037. Acesso em: 11 jul. 2022.

[11] SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo: ECA/USP-Segmento, ano VIII, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002.

[12] THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[13] VEBER, Augusto Basso. **A comunicação organizacional no contexto da educação profissional e tecnológica:** um estudo com discentes do ensino médio integrado do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS. 2023. Dissertação - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Porto Alegre, 2023.

Linha 2

Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto 5

Organização do currículo integrado na EPT

CAPÍTULO

11

Proposta de avaliação participativa e emancipatória da política institucional para os cursos de ensino médio integrado do IFRS

Fabiana de Oliveira Keller, Clarice Monteiro Escott

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo deriva de uma pesquisa sobre a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS (PIEMI-IFRS), tendo como foco o desenvolvimento de uma proposta de avaliação institucional participativa e emancipatória das ações instituídas a partir desse documento. A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS), integrando a Linha de Pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O problema de pesquisa abarcou a interrogação sobre quais são os elementos necessários para que a Avaliação Institucional Participativa contribua efetivamente para o acompanhamento da consolidação da PIEMI-IFRS. O objetivo geral do estudo consistiu em investigar os processos de avaliação institucional necessários para esse acompanhamento, culminando no desenvolvimento de dois produtos educacionais para apoiar esse processo.

Metodologicamente, a pesquisa pode ser classificada como aplicada, de abordagem qualitativa e caracterizada como exploratória. Foram utilizados instrumentos de coleta de dados como: análise do referencial teórico, análise documental da legislação nacional sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT), documentos institucionais do IFRS (PIEMI-IFRS, Programa de Autoavaliação do IFRS) e entrevistas semiestruturadas. Estas últimas visaram investigar a relação entre a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) e a implementação da PIEMI-IFRS nos anos de 2019 e 2020 em três campi do IFRS. Os participantes da pesquisa foram pedagogos e docentes da área geral e técnica envolvidos nos cursos de EMI ofertados pelos campi de Alvorada, Ibirubá e Veranópolis.

Tendo em vista que a pesquisa ocorreu no contexto da Educação Profissional e Tecnológica é importante fazer um breve histórico e um apanhado teórico da temática.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica remonta ao ano de 1909 e se deu por meio do Decreto Nº 7.566/1909 (Brasil, 1909). As primeiras escolas criadas eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Desde o seu início, a educação profissional é marcada pela dualidade estrutural: "[...] essa vertente educacional, geralmente de caráter mais instrumental é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação básica de caráter mais propedêutico é dirigida à formação das elites" (Moura, 2007, p. 5).

A criação, no ano de 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia impulsionou o fortalecimento da educação profissional no Brasil, levando ao interior do país uma educação de qualidade (Brasil, 2008). Os Institutos Federais contribuem significativamente para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica, qualificando-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino público gratuito, assumindo, assim, o compromisso com a inclusão, justiça social, cidadania, preservação do meio ambiente, desenvolvimento regional e, principalmente, o fortalecimento da gestão democrática (Macedo, 2017). Para tanto, a formação humana integral é o eixo fundamental na concepção dos Institutos Federais, em especial no Ensino Médio Integrado (Pacheco, 2015).

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica no Brasil, ao longo da história, sofreu diversas alterações. Ao longo desse mais de um século, diversas foram as reformas educacionais realizadas no Brasil. Tais reformas, também chamadas de contrarreformas educacionais pelos autores críticos, em sua ampla maioria, resultaram por manter e ampliar a dualidade estrutural na educação (Ramos, 2017; Ramos; Frigotto, 2017).

Buscando ser um contraponto a essa fragmentação da educação, o ensino médio integrado (EMI) intrinsecamente carrega um sentido de natureza filosófica, centrado na ideia de integração. Nesse sentido, expressa a concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010).

Dessa forma, o EMI propõe superar a simples articulação das ofertas de Ensino Médio e Educação Profissional. O ensino médio integrado:

> [...] se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 308).

Tendo em vista a centralidade do EMI para a constituição da educação ofertada nos Institutos Federais, o IFRS publicou, no ano de 2019, a Resolução Nº 055 que aprova a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, 2019). O texto da Política remete ao compromisso do IFRS em relação à educação profissional e tecnológica, de forma a fortalecer, qualificar e consolidar o ensino médio integrado como uma estratégia de formação integral em oposição à fragmentação histórica da educação no Brasil.

3. CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA PARA O EMI

Para auxiliar na elaboração da proposta de avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (PIEMI-IFRS), foram adotados para o aporte teórico que sustenta a abordagem do ciclo de políticas, as teorias da avaliação institucional participativa e a avaliação emancipatória.

A abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais. Uma das principais vantagens dessa abordagem é a flexibilidade, uma vez que é apresentada de forma aberta e também como um instrumento voltado à pesquisa de fontes e documentos (Mainardes, 2006).

Na teoria da abordagem do ciclo de políticas, a política é entendida como um processo dialético entre os aspectos macro e micro contextuais que circunscrevem as políticas educacionais. "O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são 'feitas' [...]" (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Além desse aporte teórico, as teorias da avaliação institucional participativa e avaliação emancipatória também foram utilizadas na elaboração da proposta de avaliação da PIEMI-IFRS.

A avaliação institucional participativa (AIP) não se constitui de um modelo pronto; ela é avaliação em processo. Na AIP, pode-se visualizar um processo de avaliação com intencionalidade democrática. A avaliação participativa envolve colegiados e administrações institucionais, constituindo-se em uma espécie de currículo oculto para aprendizagem e produção de conhecimento social e político. Segundo Leite (2005), a avaliação participativa se dá quando sua prática faz aproximações à vivência de uma democracia forte, direta, do governo, do povo e do cidadão livre.

O diferencial da AIP é a ausência ou a não necessidade de um expert em avaliação. O próprio grupo produz e se apropria do processo com os seus diferentes saberes. Esse é um ponto importante para a proposta de avaliação objeto desta pesquisa. Os sujeitos são protagonistas que constroem o conhecimento sobre as instituições e, assim, por meio da avaliação institucional participativa, promovem um conhecimento social, produzido por todos e em permanente transformação e evolução (Leite, 2005).

Conforme apontam Sordi, Bertagna e Silva (2016), a avaliação institucional participativa pode se configurar num forte instrumento para impulsionar o movimento interno de discussão, reflexão e ação coletiva. Além disso, ela se distingue pela construção e validação da qualidade social que promove, envolvendo todos os atores institucionais no processo de autoavaliação, considerando as especificidades e necessidades de um determinado cenário.

Ainda de acordo com as autoras, os processos de AIP devem ser capazes de promover mudanças nas relações escolares e no trabalho pedagógico de maneira coletiva, participativa e democrática, visando uma educação pública com qualidade social[1]. Devem buscar comprometer-se com a superação dos limites da atual instituição escolar, atuar de forma propositiva e demandar dos órgãos públicos melhores condições para sua efetivação. Além disso, é importante que lutem por referenciais de qualidade social que transcendam indicadores e testes padronizados, valorizando a formação humana integral. Contrariando a lógica neoliberal[2], é necessário "perder tempo" ensinando além do que é

[1] De acordo com Silva (2009), a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de aspectos e dimensões socioeconômicas e culturais que influenciam a vida e as expectativas das famílias e dos estudantes em relação à educação. Ela busca entender as políticas governamentais e os projetos sociais e ambientais em seu contexto político, visando o bem comum. Além disso, luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e pela valorização dos trabalhadores em educação, transformando os espaços físicos em locais de aprendizagens significativas e experiências efetivamente democráticas.
[2] O neoliberalismo, como projeto do sistema capitalista, busca reduzir o poder do Estado. Dessa forma, por meio de seu discurso, o modelo neoliberal dissemina a ideia de que mudanças são necessárias para

exigido nos exames para "ganhar tempo" na formação de gerações capazes de auto-organização, auto legislação e exercício da cidadania em busca da emancipação (Sordi; Bertagna; Silva, 2016).

A AIP não se distingue de outras práticas de avaliação democrática ou de outras lutas políticas. Ela encarna, na sua práxis, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas pela democracia sem fim no espaço estrutural da instituição educacional (Leite, 2009).

Outra teoria utilizada no embasamento da proposta de avaliação é a Avaliação Emancipatória (AE), proposta por Saul (2000). Ela se caracteriza por um paradigma que tem a sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a avaliação democrática, a crítica institucional e criação coletiva, e a pesquisa participante.

De modo semelhante à teoria, proposta por Leite (2005), a AE se caracteriza por ser radicalmente contrária às práticas de avaliação e diagnósticos adotados por especialistas estranhos à organização, que não envolvem, efetivamente, os elementos de base no processo, ou seja, aqueles que, diariamente, estão atuando no ambiente educacional.

Em síntese, o paradigma da avaliação emancipatória possui três principais momentos. O primeiro é a descrição da realidade, que destacará a caracterização do objeto a ser avaliado, o que, nesta pesquisa, corresponde à Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. O segundo é a crítica da realidade, que identificará os pontos críticos da Política sob a ótica dos diferentes atores institucionais envolvidos no processo de aplicação e utilização dos pontos abordados pelo texto da PIEMI-IFRS. O terceiro momento é a criação coletiva, que se apresenta como uma síntese dos dois momentos anteriores, na qual as propostas de avanços e melhorias são formuladas. A criação coletiva tem por base a análise crítica da Política, numa perspectiva de progresso em relação às dificuldades e fortalezas constatadas.

Após apresentarmos as teorias que embasam a pesquisa, podemos fazer um paralelo com os três momentos da Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), descritos anteriormente e os três momentos da Avaliação Emancipatória, de acordo com o Quadro 1.

Esse quadro demonstra as possibilidades de paralelos entre as duas teorias comparadas. A abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), trata dos contextos nos quais as políticas públicas são pensadas e concebidas. A Avaliação Emancipatória é definida como um paradigma que reúne vertentes metodológicas. Caracteriza-se "como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la" (Saul, 2000, p. 61).

manter a estabilidade econômica. Esse discurso promove a diminuição do Estado de bem-estar social, reduzindo as instituições de proteção social controladas pelo Estado e ampliando o poder dos grandes empresários que detêm o comando econômico (Souza; Assunção, 2017).

Quadro 1: Comparativo da Abordagem do Ciclo de Políticas e a Avaliação Emancipatória

CICLO DE POLÍTICAS		AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
Contexto de Influência	Interesses e ideologias Discurso base para a política Onde as políticas são iniciadas Discursos políticos são construídos	Descrição da realidade	Verbalização e problematização de uma dada realidade Questões de ordem prática que precisam ser resolvidas Insatisfação difusa que com a discussão vai tomando forma
Contexto de Produção de Texto	Resultado de disputas e acordos Textos políticos representam a política Intervenções textuais Linguagem de interesse público Os textos podem ser contraditórios	Crítica da Realidade	Recuo crítico do grupo Crítica da própria ação Explicita as contradições existentes no momento anterior Busca alternativas e acordos para posterior aplicação prática
Contexto da Prática	Resultado da aplicação da política no fazer diário Textos políticos são interpretados Respostas aos textos que impactam em consequências reais Produz efeitos e consequências que devem ser analisadas dentro do contexto da prática	Criação Coletiva	Delineamento de alterações necessárias no curso da ação Repensa o estilo de ação, enfatizando uma proposta coletiva Busca encontrar soluções criativas para os problemas identificados nas etapas anteriores

Fonte: Keller (2022).

4. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA (AIPE) DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS

A partir das entrevistas e tomando como base as teorias apresentadas anteriormente, elaboramos uma proposta de Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória (AIPE) da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. A AIPE está pautada na proposta de Saul (2000) e busca considerar as relações entre parte e todo, em um movimento dialético, no âmbito dos cursos do EMI, dos *campi* e do IFRS, considerando o compromisso radical com a participação e reflexão crítica dos atores institucionais envolvidos.

De acordo com a proposta, as discussões devem ocorrer em escala espiral, iniciando pelo curso de EMI, ampliando as discussões no conjunto dos cursos de EMI do *campus* e avançando para a ampliação das discussões no âmbito institucional no IFRS. Importante destacar que, a cada nível ou escala de discussão, deverão ser produzidos documentos de forma a sistematizar as discussões e resultados, com vistas a contribuir com a definição de planejamento de ações e mesmo, se for o caso, de (re)adequações na Política. A proposta é que, em cada nível de discussão, seja utilizado o mesmo roteiro de forma a produzir uma relação textual entre as partes e o todo. Dessa forma, sugere-se a dinâmica apresentada no Quadro 2:

Quadro 2: Proposta de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA (SAUL, 2000)		PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA DA PIEMI-IFRS		
Descrição da Realidade	Verbalização e problematização de uma dada realidade Questões de ordem prática que precisam ser resolvidas Insatisfação difusa que com a discussão vai tomando forma	**Apropriação/Conhecimento da Política**	- Aprofundamento, discussão e reflexão coletiva (docentes, técnicos administrativos e estudantes) sobre a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, orientados pelos descritores que sustentam a referida PIEMI-IFRS, com o apoio do Produto educacional em formato de Vídeo Vamos Avaliar? (Vamos Conhecer? A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRSKeller; Escott, 2022) [3] - Discussão dos resultados da aplicação do Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado (Silveira; Escott, 2020) - Debate sobre as aproximações, distanciamentos, dificuldades e avanços identificados na oferta do EMI, conforme roteiro proposto no Quadro 3.	**Primeiro Momento**
Crítica da Realidade	Recuo crítico do grupo Crítica da própria ação Explicita as contradições existentes no momento anterior Busca alternativas e acordos para posterior aplicação prática	**Compartilhamento Dificuldades e Possibilidades**	- Sistematização das aproximações, distanciamentos, das dificuldades, dos avanços identificados na oferta do EMI, conforme discussões realizadas no 1º Momento. - Delineamento de alterações de percurso necessárias para a solução dos problemas identificados tendo por base os resultados da autoavaliação institucional coletiva para o EMI e o roteiro para AIPE (Quadro 3).	**Segundo Momento**
Criação Coletiva	Delineamento de alterações necessárias no curso da ação Repensa o estilo de ação, enfatizando uma proposta coletiva Busca encontrar soluções criativas para os problemas identificados nas etapas anteriores	**Propostas para aplicação prática**	- Construção coletiva de um plano de ação com a formalização dos aspectos e ações necessárias para a consolidação do EMI, orientado pelo delineamento de alterações de percurso necessárias para a solução dos problemas identificados, conforme realizado no 2º Momento. - Compromisso coletivo (gestão, docentes, técnicos administrativos e estudantes) para o fortalecimento da oferta dos cursos de EMI.	**Terceiro Momento**

Fonte: (Keller, 2022).

Para orientação das discussões a serem realizadas no Segundo Momento da proposta de AIPE da Política do EMI, sugerem-se as seguintes questões norteadoras, embasadas nos conceitos centrais da proposta do IFRS, conforme o Quadro 3:

[3] O produto educacional em formato de vídeo pode ser utilizado em outros momentos de formação à critério dos *campi.*

Quadro 3: Roteiro de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA DA PIEMI-IFRS		
PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS		
POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE EMI DO IFRS		
Descritores	**Conceitos EMI**	**Questões Norteadoras[4]**
Formação Humana Integral	- Trabalho como princípio educativo - Pesquisa como princípio pedagógico - Relação indissociável entre Ciência - Cultura - Tecnologia - Trabalho - Relação teoria e prática - Formação integral - Projeto integrador	- O **Trabalho como princípio educativo** está sendo vivenciado no âmbito do curso, com vistas a transformar a realidade social pela ação humana sistematizada e consciente? Quais são as práticas que o evidenciam? - Como é feita a inserção da **pesquisa como princípio pedagógico** nas atividades? - Em quais momentos/atividades é possível perceber a **relação indissociável entre Ciência - Cultura - Tecnologia - Trabalho** na prática dos cursos de EMI? - Como está sendo trabalhada a **relação teoria prática** nas atividades pedagógicas do curso de EMI? - Quais são estratégias que o curso utiliza para garantir a **formação integral** dos estudantes, tendo em vista o desenvolvimento da dimensão técnica e também cidadã? - De que forma a participação nos **projetos integradores** tem contribuído para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e demais atividades do curso?
Docência	-Interdisciplinaridade - Indissociabilidade entre Ensino - Pesquisa - Extensão - Planejamento e prática coletiva	- A **interdisciplinaridade** está prevista na composição das ementas dos componentes curriculares e vem permitindo ampliar a formação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho? - Quais estratégias pedagógicas são utilizadas para a garantia da **indissociabilidade entre Ensino - Pesquisa - Extensão**? - Quais estratégias são utilizadas para que os momentos de **planejamento e prática coletiva** dos docentes dos cursos de EMI sejam efetivos e periódicos?
Planejamento e Avaliação Participativa	- Participação de docentes, estudantes e técnicos administrativos - Redefinição coletiva da prática pedagógica - Redefinição coletiva do PPC - Avaliação do ensino e da aprendizagem como prática integradora	- Quais as formas que o curso tem de possibilitar a **participação de docentes, estudantes e técnicos administrativos** nos momentos de planejamento e avaliação participativa dos cursos de EMI? - De que forma são garantidos os espaços de planejamento e diálogo para a **redefinição coletiva da prática pedagógica** nos cursos de EMI ofertados pelo curso? - Quais são as estratégias utilizadas para a **redefinição coletiva do PPC** do curso de EMI? - Quais estratégias são utilizadas para a efetivação da **avaliação do ensino e da aprendizagem como prática integradora**?

Fonte: Keller (2022).

Acredita-se que a Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória "recupera a visão de totalidade do projeto educativo da escola e ensina o coletivo a pensar-se nesta

[4] Adaptado de Silveira e Escott (2020).

escala" (Bertagna *et al.*, 2020, p. 84). O que se pretende com essa proposta de AIPE da Política para os Cursos do EMI do IFRS é contribuir para que os atores institucionais, a partir de uma participação crítica e formativa no processo avaliativo, construam coletivamente os caminhos e ações fortemente comprometidos com a Formação Humana Integral, contribuindo para a consolidação do IFRS como instituição de EPT socialmente referenciada e de emancipação humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa da qual esse capítulo descreveu, deu origem a dois produtos educacionais. O primeiro deles, citado no Quadro 2, o vídeo "Vamos Conhecer? A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS" (Keller; Escott, 2022a) e o segundo deles, é um guia "Vamos Avaliar? Proposta de Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS" (Keller; Escott, 2022b)[5].

Esse capítulo buscou realizar um breve apanhado teórico sobre as bases da Educação Profissional e Tecnológica, que são fundamentais para a realização da Educação Humana Integral que os Institutos Federais, se propõem, desde a sua criação. Buscando, dessa forma, minimizar os efeitos de uma história de dualidade e fragmentação estrutural da educação técnica no Brasil que remonta à sua criação, em 1909. Junto a isso, a retomada das teorias que embasaram a pesquisa que resultou em dois produtos educacionais que discutem uma proposta de abordagem participativa e emancipatória na avaliação da PIEMI-IFRS.

A proposta de avaliação que foi apresentada nesse capítulo, pode ser adaptada para as demais instituições da Rede Federal e, com as devidas modificações, para outras situações que demandem avaliação. As teorias da abordagem ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), aliada aos princípios da avaliação institucional participativa (Leite, 2009) e a avaliação emancipatória (Saul, 2000), podem subsidiar outros trabalhos de avaliação de políticas ou cenários que emanem de uma gestão democrática.

Para concluir, esse capítulo buscou delinear uma proposta de avaliação participativa e emancipatória que possa ser útil às demais instituições de educação do país que estejam alinhadas aos princípios da educação humana integral e à uma gestão democrática e participativa na qual os atores institucionais sejam protagonistas dos processos avaliativos.

REFERÊNCIAS

[1] BERTAGNA, Regiane Helena *et al.* Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, [*s. l.*], v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364/58282.

[2] BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

[3] BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Brasil: 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 1 nov. 2019.

[4] BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasil: 2008. Disponível em:

[5] Devido às restrições de espaço deste capítulo, sugerimos que o leitor que queira conhecer mais sobre a proposta, acesse os materiais em sua íntegra.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 out. 2019.

[5] CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: EPSJV, 2012. p. 307-315.

[6] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

[7] IFRS. **Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS**. [*S. l.*], 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/politica-institucional-para-os-cursos-de-ensino-medio-integrado-do-ifrs/. Acesso em: 11 jul. 2022.

[8] KELLER, Fabiana de Oliveira. **Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS: Uma Proposta de Avaliação Participativa e Emancipatória**. 2022. 1-144 f. - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/bitstream/handle/123456789/718/123456789718.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

[9] KELLER, Fabiana de Oliveira; ESCOTT, Clarice Monteiro. **Vamos Avaliar? Proposta de Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS**. Porto Alegre: IFRS, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741166.

[10] KELLER, Fabiana de Oliveira; ESCOTT, Clarice Monteiro. **Vamos Conhecer? A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS**. Porto Alegre: IFRS, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741168.

[11] LEITE, Denise. et al. **Avaliação Participativa e Qualidade: Os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

[12] LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

[13] MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [*s. l.*], v. 2, n. 13, p. 94-106, 2017. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5821/pdf.

[14] MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

[15] MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

[16] MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Pespectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110. Acesso em: 18 maio 2020.

[17] PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais - Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 out. 2019.

[18] RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf.

[19] RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. "Resistir é preciso, fazer não é preciso": as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação (PPGE/UFES)**, [*s. l.*], v. 19, n. jul.-dez., p. 26-47, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057. Acesso em: 24 nov. 2021.

[20] SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e**

reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

[21] SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, [*s. l.*], v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt.

[22] SILVEIRA, Lisiane Bender da; ESCOTT, Clarice Monteiro. **Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado**. Porto Alegre: PROFEPT-IFRS, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585543/2/Instrumento_autoavaliação_EMI.pdf.

[23] SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos,reinventados,conquistados na escola. **Cadernos CEDES**, [*s. l.*], v. 36, n. 99, p. 175-192, 2016.

[24] SOUZA, Andréia Paulo de; ASSUNÇÃO, Fernanda Lopes de. O Neoliberalismo na Educação. **Revista Contemporânea**, [*s. l.*], v. 2, n. 1, p. 51-61, 2017. Disponível em: http://www.ojs.toledo.br/index.php/contemporanea/article/view/2462/242.

CAPÍTULO

12 Formação do trabalhador-estudante da educação de jovens e adultos: a politecnia como princípio articulador da política educacional

Márcia Isabel Lopes Culau, Clarice Monteiro Escott

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), vem sendo marcada por relações sociais, políticas e econômicas, visando à inserção de jovens e adultos na educação formal que, por vários fatores, não concluíram o ensino básico regular.

Na cidade de Viamão, RS, constata-se que muitos dos jovens e adultos evadem antes da conclusão do Ensino Fundamental ou, na grande maioria, quem concluiu não dá continuidade aos estudos e, assim, não finaliza o Ensino Médio. De acordo com o Censo Escolar do Município de Viamão, no ano de 2019, o município tinha 1.058 alunos matriculados na EJA, sendo que em 2022, apenas 510 alunos matriculados.

Esse foi o contexto que suscitou a realização da pesquisa e a proposta do produto educacional em pauta neste capítulo. O que se pretendia com o desenvolvimento da investigação era contribuir para ampliar as possibilidades de formação pessoal e profissional desses estudantes, beneficiando uma parcela da sociedade excluída da educação básica regular. A EJA com base politécnica poderia vir a auxiliar na qualificação de jovens e adultos com a finalidade de formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nele inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente.

Nesta pesquisa, o conceito de politecnia é refletido a partir dos escritos de Saviani, uma vez que sua noção "se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução geral e instrução profissional" (Saviani, 2003, p. 13). Para ele, a politecnia propõe a superação da dualidade estrutural e fragmentada da educação profissional, ou seja, os elementos manuais e intelectuais são inseparáveis na formação para o trabalho.

De acordo com Santos (2003) a situação ideal para formação do trabalhador seria um conjunto de políticas públicas articulando trabalho e educação, à oferta de cursos. Tal formação, contribuiria para a construção dos currículos dos Jovens e Adultos, proporcionando uma diferença significativa na formação dos trabalhadores.

A partir desse contexto, a pesquisa buscou identificar os elementos necessários à criação de uma política educacional na Rede Municipal de Viamão/RS, a fim de implementar um currículo de base politécnica na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, a metodologia da pesquisa participante orientou a investigação. Assim, ao longo da pesquisa, os participantes - gestores, professores e estudantes, vivenciaram "uma ação reflexionada em um processo orgânico de mudança cujos protagonistas são os pesquisadores e a população interessada na mudança" (Haguette, 1987, p. 141-142). Desta forma, a pesquisa participante constituiu-se no caminho para trazer os elementos necessários para que o produto educacional produzido - a política educacional de base

politécnica, viesse, de fato, contribuir com a formação integral dos estudantes jovens e adultos.

Também, realizou-se a pesquisa documental na qual se analisou os documentos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação de Viamão, além dos Projetos Político-Pedagógicos das duas escolas municipais envolvidas na investigação, além da proposta pedagógica do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Viamão[1].

A coleta de dados com os participantes da pesquisa foi realizada por meio dos Círculos de Cultura[2], metodologia que promoveu uma experiência bem-sucedida nos trabalhos de alfabetização de jovens e adultos realizados por Freire (1992), principalmente pelos princípios de valorização dos diferentes saberes: o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica do educando.

Ainda, foram realizadas entrevistas com dois professores do IFRS - Campus Viamão, que fazem parte do grupo de docentes que formaram 120 alunos da EJA de Viamão através da proposta do Curso de Formação Inicial e Continuada.

Como forma de registrar o processo de investigação desenvolvido, passamos a apresentar, de forma breve, o aporte teórico que a sustentou, os resultados da análise dos dados, além do desenvolvimento do produto educacional que resultou na implantação de uma política educacional de base politécnica para a EJA da Rede Municipal de Ensino do campus Viamão.

2. A POLITECNIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO JOVEM E ADULTO TRABALHADOR

Entende-se que a Educação Politécnica tenha sua origem em uma visão de educação com a preparação multilateral do homem, desenvolvendo suas capacidades físicas e mentais, superando a divisão de classes e buscando sua emancipação social, conforme já preconizavam Marx e Engels (2011). Para que a educação politécnica seja realizada, segundo os autores, ela será estruturada através da combinação de três bases educacionais: 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal; 3) Educação tecnológica. A educação intelectual contempla o desenvolvimento do conhecimento científico e cultural que permitiria melhor compreender o processo produtivo e fortalecer o homem nas disputas políticas. A educação corporal contempla a recuperação física pelo trabalho na fábrica. A educação tecnológica, o domínio dos fundamentos científicos e manejo dos processos de produção.

O desenvolvimento desses três aspectos estruturais da educação, de acordo com a visão marxiana, significa a possibilidade da classe trabalhadora ampliar o seu escopo de trabalho, não se limitando ao serviço braçal de manejo de máquinas. A partir da educação

[1] A Prefeitura Municipal de Viamão firmou convênio com o IFRS para oferta de Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) como Agente de Desenvolvimento Cooperativista aos estudantes da EJA regularmente matriculados nas escolas do Município. Essa parceria também disponibilizou a oferta de formação continuada para os professores da Rede Municipal que trabalham com a metodologia da Educação de Jovens e Adultos.

[2] Círculo de Cultura: A metodologia do Círculo de Cultura trabalha com uma proposta de libertação dos sujeitos, indiferente se o sujeito tem ou não o domínio da leitura e da escrita, proporcionando um olhar diferenciado do mundo, pois o mesmo tem conhecimento e domínio das ações sociais em seu entorno. Essa libertação não fica restrita somente ao educando, mas também é estendida ao educador, coordenador dos debates (Culau, 2023, p. 50).

politécnica, é possível oferecer uma educação que proporcione o desenvolvimento técnico e científico, sendo capaz de combater a concepção do homem como força produtiva fundada na divisão das classes sociais.

Saviani (2007) defende o processo do trabalho como princípio educativo, pois o homem, ao agir sobre a natureza, transformando-a em função das suas necessidades, força a sua própria produção. Ramos (2004), na mesma linha teórica, considera o trabalho no sentido ontológico, que permite sua relação com a natureza e na produção do seu conhecimento e no sentido da existência humana no capitalismo, pois "o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador" (Ramos, 2004, p. 42).

A educação politécnica favorece, então, a compreensão de todo o processo produtivo, superando a separação entre teoria e prática. Afinal, uma prática sem embasamento de teoria ou uma teoria sem ter sido colocada em prática estão em desacordo com o entendimento de trabalho como processo integral que envolve todas as capacidades humanas em torno da realidade concreta (Marx, 1988).

Em conformidade com essa concepção, Saviani (2007) classifica o ensino politécnico como a forma de dominar os fundamentos científicos das diferentes técnicas, concentrando-se nas modalidades que dão base a múltiplos processos de produção existentes. A partir da educação politécnica, é possível perceber que somente uma educação que valorize a formação nas dimensões técnica e científica pode combater a concepção do homem como força produtiva, oriunda da divisão das classes sociais.

Nesse sentido, Saviani aponta as possibilidades de a politecnia orientar os processos educativos escolares da escola básica à universidade e do trabalho como princípio educativo, visto que "pode-se, pois, dizer que o currículo escolar, desde a escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza" (Saviani, 2003, p. 135).

Sob esse ponto de vista, a EJA precisa com urgência romper paradigmas históricos. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), são três grandes desafios a serem vencidos: desconstruir a ideia de que cursos profissionalizantes são indicativos do jovem estar inserido no mercado de trabalho; modificar a organização escolar; envolver a sociedade civil para a execução e manutenção de políticas educacionais capazes de preparar os jovens e adultos para o mundo do trabalho, e principalmente que a educação desenvolva o aluno de forma integral.

Nessa perspectiva, a EJA deve ser assumida como um conhecimento de campo específico, principalmente no que se refere às reais necessidades de aprendizagem dos alunos e valorizando os conhecimentos já construídos para resolver situações do cotidiano e enfrentar desafios. Tomando como base esses preceitos teóricos, a EJA necessita de uma proposta pedagógica clara e bem definida, capaz de oferecer aquilo que os alunos procuram, inserindo concepções sobre a atuação profissional, sobre o mundo do trabalho e sobre a vida.

3. CURRÍCULO INTEGRADO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A importância da organização curricular está em promover o conhecimento científico e cultural ao mesmo tempo em que desenvolve a formação profissional, proporcionando a ampliação do campo de conhecimento do aluno, construindo melhores condições para a vida social e para o mundo do trabalho.

Dessa forma, além de um currículo organizado, o que deve dar sustentação à essa proposta de formação é a "integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas" (Brasil, 2007, p.41). Na concepção de currículo integrado, Ciavatta explica o conceito:

> Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...] (Ciavatta, 2005, p. 84).

É uma proposta que, de acordo com o ideário pretendido por Marx e Engels (2011), conceberia a preparação plena do homem, de modo a propiciar que o aluno realize intervenções conscientes na sua realidade promovendo sua emancipação.

O currículo integrado deve então, "[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica" (Ramos, 2008, p. 17), ou seja, os conteúdos devem estar interligados entre as disciplinas ofertadas.

Gramsci (2000) apresenta o trabalho como princípio educativo como fundamental, pois ele seria, por excelência, elemento integrador entre ciência e cultura, e deveria orientar toda proposta educacional na escola, chamada (dentro dessa proposta integradora) de escola unitária.

Segundo Sousa Júnior (2010), "o trabalho tem caráter educativo porque ele constrói, afirma ou modifica o ser social independentemente da direção ou perspectiva para a qual aponte esse processo".

Logo, para que se prossiga em direção a uma efetiva integração curricular, faz-se necessário repensar a proposta pedagógica e curricular, promovendo a efetiva integração entre teoria e prática, ciência e técnica, trabalho e cultura, de modo que se compreenda o significado histórico e social do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. A perspectiva construída através desse eixo de integração permitiria uma articulação mais consistente entre formação geral e formação profissional.

Desta forma, o que se buscou na construção da Política de base politécnica para a EJA, foi considerar o caminho até aqui percorrido, dando voz aos atores desse processo, com vistas à reformulação do currículo da Educação de Jovens e Adultos que promova a formação integral do aluno, vinculado à sua realidade social e laboral, bem como ao contexto histórico desse público atendido nas escolas municipais de Viamão.

4. PRODUTO EDUCACIONAL - A POLITECNIA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir das percepções obtidas durante a pesquisa e da análise dos dados, foi desenvolvido o produto educacional tipo material textual, que visa contribuir com a implementação de uma política educacional, com base em um currículo politécnico, reformulando a proposta pedagógica da modalidade da EJA do município de Viamão.

Pensando na realidade atual da EJA, bem como nos desafios colocados pelo Plano Nacional de Educação, fica claro que somente uma nova política educacional com propostas capazes de suprir as necessidades dos discentes poderá resgatar esses jovens e adultos para o convívio escolar contribuindo para a conclusão do ensino fundamental e, posteriormente, o ingresso no ensino médio.

Durante a pesquisa participante, foram realizados com os docentes e discentes, além de questionários, Círculos de Cultura para o levantamento da percepção dos sujeitos envolvidos na EJA da Rede Municipal de Viamão. Dessa forma, esses momentos foram extremamente importantes, pois instigaram o debate, evidenciando. a posição dos mesmos. Fazendo uma análise dos dados levantados nos Círculos de cultura, as dificuldades cotidianas apresentadas pelos discentes são fatores que incidem diretamente na sua permanência na EJA e interferem na aprendizagem, como necessidade de concluir os estudos de forma rápida, a oportunidade de um melhor emprego, o barulho em sala de aula, o cansaço de um dia de trabalho, as condições financeiras, a distância da casa até a escola, a dificuldade com matemática, dentro outros. Como sugestões para qualificar a proposta pedagógica, os estudantes apontaram: a inclusão de tecnologias, trabalhos em grupo, grupos de leitura, cursos profissionalizantes, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), currículo adequado à EJA, professores com perfil de trabalho adequado à EJA; material didático adequado à modalidade, trabalhar com projetos, oficinas para os filhos, por não terem com quem deixar os mesmos durante o horário das aulas, dentre outras. Em relação à sua permanência na escola, os estudantes relacionaram: necessidade de passagem gratuita, laboratório de aprendizagem, atendimento especializado aos alunos de inclusão, além de atendimento socioafetivo com psicólogo e assistente social. Também indicaram: sala de recurso para atendimento aos alunos de inclusão e a possibilidade de duas refeições diárias (lanche e janta) para os estudantes (Culau, 2023).

Por sua vez, os docentes apontaram outros fatores que poderiam estar dificultando a aprendizagem dos estudantes da EJA, como: falta de um currículo próprio para a modalidade, falta de interesse do discente, o trabalho e a falta de maturidade de alguns alunos. Também trouxeram sugestões para a melhoria da qualidade do ensino na EJA, tais como: disciplinas profissionalizantes, material didático, salas temáticas, uso das tecnologias, projetos interdisciplinares; formação continuada aos professores, associar cursos de formação humana e profissional aos conteúdos escolares, além de implementar uma disciplina denominada projeto de vida (Culau, 2023).

O Produto Educacional foi desenvolvido em forma de guia de orientações para a implantação de um Currículo Politécnico e aborda os seguintes princípios orientadores para a oferta de uma Política Educacional com base politécnica para a EJA de Viamão: Concepção de Currículo Integrado; Politecnia como princípio educativo; Interdisciplinaridade; Pesquisa como princípio pedagógico; Trabalho como princípio educativo; Avaliação Emancipatória; e, Permanência e Êxito (Culau; Escott, 2023).

Para que os princípios orientadores possam ser colocados em prática, se fez necessário incluir na Política Educacional, ações estratégicas para apoio administrativo

pedagógico aos discentes e aos docentes, conforme demanda de docentes e discentes expressas nas entrevistas e Círculo de Cultura. Dentre as ações criadas para tanto, estão: Laboratório de Aprendizagem, Sala de Recursos e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado, Alimentação e transporte escolar, Oficina para os filhos dos estudantes, Bolsa Auxílio Permanência, Gabinete Integrado de Cuidado com as Pessoas (Psicologia e Serviço Social), além de Formação Continuada e Garantia de espaço para planejamento para os docentes (Culau, 2023).

A proposta do Produto Educacional foi apresentada aos participantes da pesquisa, adequando-o de acordo com as sugestões, e propondo-o como uma política educacional que norteie uma nova organização para essa modalidade de ensino, com vistas à qualificação da aprendizagem e a formação integral dos educandos. Os participantes ficaram muito otimistas e sentiram-se valorizados com a proposta, pois perceberam que muitas das suas sugestões estavam incluídas no produto. Ainda, os docentes solicitaram a inclusão do Projeto Identidade na proposta do Produto Educacional, reforçando que o Projeto não poderia ser o mesmo do trabalho desenvolvido no diurno, considerando as características do público que frequenta a EJA. Os alunos solicitaram a inclusão de uma disciplina direcionada às tecnologias, pois apontaram a falta do domínio dessa ferramenta no que se refere à qualificação profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: BREVE COMENTÁRIO SOBRE OS IMPACTOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos da base teórica, da pesquisa participante realizada e do processo de construção do produto educacional. Edificar uma política educacional com a proposta da politecnia para a EJA foi um processo bastante complexo, pois exigiu um trabalho coletivo muito intenso dos professores, gestores e secretaria de educação, além da participação dos estudantes. Não basta compreender o trabalho como princípio educativo, é necessário que esses princípios sejam materializados em uma nova proposta pedagógica, visando um currículo integrado. Para tanto, a participação dos professores e dos alunos durante todo esse processo, principalmente por meio dos Círculos de Cultura foi essencial para a construção e aceitação do Produto Educacional e a adesão à proposta.

A implantação do produto educacional - a *Politecnia como Princípio Articulador da Política para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Viamão* (Culau; Escott, 2023), se constituiu um grande desafio. É preciso destacar que uma das autoras, Márcia Culau, assumia até meados de 2024, o cargo de Secretária da Educação, o que contribuiu para que as ações de gestão fossem realizadas com sucesso e agilidade.

Com a implantação da Política, as unidades de ensino receberam o grande desafio de organizarem o ensino pautado na formação humana integral do educando. Para tanto, a grade curricular sofreu alterações com inovações alinhadas à essa concepção. Dentre outras alterações, foi incluída a disciplina de tecnologias digitais, para a qual cada escola recebeu um laboratório com notebooks para serem usados durante as aulas, o que vem possibilitando a inclusão digital dos estudantes. O projeto integrador, foi implantado com carga horária semanal e com culminância semestral, abrangendo todos os componentes curriculares em ação interdisciplinar, com um tema norteador elencado pelos alunos no início de cada semestre. Até o momento os temas foram muito variados, mas de grande importância na formação humana dos estudantes: Etnias, Racismo, Bulling, Mundo de Trabalho, Profissões e muitos outros.

Importante destacar que todas essas adequações propostas pela Política, foram aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação desde fevereiro de 2024, no novo Regimento da Rede Municipal, desta forma, oportunizando, mais interesse e, principalmente, permanência dos alunos, além da continuidade da proposta (Viamão, CME, 2024).

Considerando as ações necessárias identificadas na pesquisa e previstas na Política, foram implementadas ações de apoio estudantil como: transporte escolar gratuito ou passagem escolar, aulas de reforço escolar no período intermediário para as disciplinas que os estudantes apresentam maior dificuldade, Sala de Recursos para os alunos especiais e com atendimento do Gabinete Integrado de Cuidado com as Pessoas (GIP), podendo usufruir de serviço psicólogo e de assistente social. Além disso, a pesquisa identificou que um dos maiores impeditivos para as mães com filhos menores frequentassem às aulas, se referia aos cuidados com os mesmos. Para solucionar esse problema, foi criada uma ação de apoio de grande importância social e educacional, uma vez que os filhos dos estudantes da EJA, menores de doze anos, passaram a acompanhar seus pais, sendo atendidos por professores. Assim, os pais e as mães conseguiram tranquilidade para estar em sala de aula dando ênfase no seu aprendizado. Enquanto os pais estudam, os filhos recebem atendimento de reforço escolar, onde realizam suas atividades escolares (tema de casa) e recreação salutar dirigida e planejada. A ampliação da lei da bolsa auxílio permanência para os estudantes também foi uma das ações de apoio implementada, sendo que a partir da quarta etapa começaram a ter direito ao auxílio de R$ 200,00.

No início do ano letivo de 2024, considerando a necessidade de muitos alunos não terem condições financeiras para frequentar a escola com o mínimo necessário, foi entregue a cada estudante, um kit de material escolar, uma jaqueta de tactel forrada e um par de tênis, incentivando os mesmos a frequentar a escola.

Assim, considerando o currículo Politécnico implantado e todo o investimento realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Viamão, observa-se um resultado significativo e muito positivo. No início do ano de 2023, havia aproximadamente 280 alunos matriculados na EJA das duas escolas e, atualmente, a Rede Municipal contabiliza 450 alunos matriculados.

Buscando dar continuidade ao percurso formativo dos estudantes da EJA, está em negociação junto ao IFRS, a oferta da EJA de Ensino Médio em integração com a Educação Profissional no IFRS - Campus Viamão. Para tanto, em continuidade à Política, o município de Viamão já se comprometeu com a oferta da passagem escolar para o acesso à Instituição.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA*:*** documento base. Brasília, DF, 2007.

[2] CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

[3] Culau, Márcia Isabel Lopes; Escott, Clarice Monteiro. **A politecnia como princípio articulador na política de educação para a educação de jovens e adultos na rede municipal de educação de Viamão**. Porto Alegre: IFRS, ProfEPT, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/956. Acesso em: 01 ago. 2024.

[4] Culau, Márcia Isabel Lopes. **A politecnia como princípio articulador da política de educação para a educação de jovens e adultos na rede municipal de Viamão**. Dissertação. [Mestrado]. Porto Alegre: IFRS, ProfEPT, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/815.

[5] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

[6] GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. Caderno 23.

[7] HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 12.ed. Rio de Janeiro: Vozes,1985. 224 p.

[8] MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 2. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 894 p.

[9] MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2011. 68 p.

[10] RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho,da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

[11] RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

[12] SANTOS, Simone Valdete dos. **O Ser e o Estar de Luto na Luta:** Educação Profissional em Tempos De Desordem: Ações e resultados das políticas públicas do PLANFOR. 2003. Orientador: Tese (Doutorado). 384f. Vol. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2003. Disponível em: https://docplayer.com.br/56578939-Universidade-federal-do-rio-grande-do-sul- faculdade-de-educacao-programa-de-pos-graduacao-em-educacao.html Acesso em: 18 de fev. 2023.

[13] SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v.1, n.1 p. 131-152, 2003.

[14] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.34, pp.152-165. jan./abr. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 24 de abr. 2022.

[15] SOUSA JUNIOR, J. **Princípio educativo e emancipação social**: validade do trabalho e pertinência da práxis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PD F/GT09-5974Int.pdf. Acesso em: 21 fev. 2011.

[16] Viamão. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 1** de 22 de janeiro de 2024. Análise e aprovação do Regimento Escolar Padrão da Secretaria Municipal de Educação de Viamão. Viamão: CME, 2024.

CAPÍTULO

13

A integração do cinema e da filosofia como ferramenta de ensino: desenvolvimento de um produto educacional para a formação humana integral na educação profissional e tecnológica

Rodrigo Magarinus, Ana Sara Castaman

1. INTRODUÇÃO

O panorama educacional brasileiro tem sido marcado por uma trajetória complexa e, por vezes, tumultuada em relação à presença da filosofia na educação básica. Desde os primórdios da colonização, quando a educação jesuítica introduziu a disciplina de maneira catequética, até as reformas recentes do ensino médio vinculadas a concepções neoliberais que a despojam de sua obrigatoriedade, a filosofia tem enfrentado uma constante batalha para assegurar seu espaço no currículo da educação básica[1].

A luta pela reintrodução da filosofia culminou em 2008 com a aprovação da Lei nº 11.684, tornando-a obrigatória no ensino básico. No entanto, a trajetória dessa disciplina não se revelou isenta de desafios, especialmente após reformas de cunho neoliberal em 2016, que a retiraram novamente da obrigatoriedade. O embate em torno da filosofia reflete visões preconceituosas e reducionistas, muitas vezes considerando-a como um saber inútil, destinado apenas a uma elite ou, até mesmo, como algo potencialmente perigoso para a ordem estabelecida, devido ao seu estímulo ao pensamento crítico.

Essas oscilações da presença da filosofia nos currículos refletem também as dualidades estruturais historicamente presentes na educação brasileira. Essa dualidade, que atribui uma formação geral à classe privilegiada e uma formação mais voltada ao trabalho à classe trabalhadora, perpetua desafios na concretização da Formação Humana Integral (FHI).

A inserção da filosofia como disciplina obrigatória no ensino básico representa um passo essencial para a promoção da FHI. Contudo, a mera inclusão no currículo não garante automaticamente uma abordagem que estimule o pensamento autônomo. Se dissociada da realidade, a filosofia pode se transformar em mero conteúdo abstrato, contribuindo para a alienação e o controle, em vez de ser uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento independente.

A busca pela FHI tem sido um ponto focal nas discussões educacionais, especialmente no contexto brasileiro. A ideia por trás da FHI é ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos ou habilidades específicas, visando ao desenvolvimento global e equilibrado do indivíduo. Essa abordagem preconiza a integração de diferentes dimensões da vida humana, como o trabalho, a ciência e a cultura, reconhecendo que a formação transcende o âmbito puramente profissional.

[1] Sobre esta temática indica-se a leitura do artigo "O ensino de filosofia na educação básica: possibilidades de resistência", publicado em 2022, na Revista Conjectura, por Ana Sara Castaman e Rodrigo Magarinus. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/10290. Acesso em: 17 fev. 2024.

No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a FHI ganha contornos específicos. A EPT tem como missão proporcionar não apenas a preparação técnica para o mercado de trabalho, porém o desenvolvimento de outras dimensões da formação humana que não têm uma relação imediata com as competências profissionais. Nesse contexto, a EPT pretende superar a abordagem tradicional que prioriza exclusivamente a prática econômica em detrimento de aspectos éticos, estéticos e culturais que orientam as normas de conduta na sociedade.

Quando se trata do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), a proposta visa a superação da tradicional divisão entre teoria e prática e formação geral e formação técnica. O EMIEP busca integrar os conhecimentos, proporcionando aos estudantes uma formação mais abrangente e conectada com a realidade, unindo o ensino médio convencional com a EPT. Essa abordagem visa formar cidadãos capazes não apenas de desempenhar funções técnicas no mercado de trabalho, mas também de compreender criticamente a sociedade, tomar decisões informadas e contribuir para o desenvolvimento humano em suas múltiplas facetas. Nesse contexto, a filosofia no EMIEP desempenha papel crucial, fornecendo alicerces conceituais e estimulando o pensamento autônomo e crítico, de modo a promover a FHI, já que não se limita a aspectos técnicos e envolve a reflexão sobre a existência humana, a ética, a política e outros temas fundamentais.

A pesquisa intitulada “Cinema e Filosofia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Promoção da Formação Humana Integral,” vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), realizada entre os anos 2019-2021, buscou compreender como a integração entre cinema e filosofia pode contribuir para a promoção da FHI no âmbito específico do EMIEP. Ao explorar essa interseção, a pesquisa teve como objetivo não apenas enriquecer a experiência educacional dos estudantes, mas também fornecer aos professores e à comunidade escolar uma ferramenta inovadora para abordar questões filosóficas de maneira acessível e significativa. Essa abordagem inovadora alinhou-se à proposta do EMIEP, procurando proporcionar uma formação integral e significativa que ultrapassa os limites tradicionais do ensino médio e da educação profissional, atingindo as diversas dimensões da vida humana. A partir dos resultados da pesquisa, desenvolveu-se um produto educacional intitulado “O ensino de filosofia a partir do cinema”, que consistiu em um conjunto de vídeos analíticos de filmes, apresentando uma proposta para o ensino de filosofia no EMIEP, destacando a articulação entre cinema e filosofia como uma ferramenta para promover a FHI.

2. O PRODUTO EDUCACIONAL

Em consonância com a Linha de Pesquisa e o Regulamento do ProfEPT, o mestrado profissional tem como proposta a elaboração de um produto educacional como desdobramento da pesquisa empreendida. Conforme salientado por Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 113), esse programa tem por finalidade formar “[...] em EPT, com o propósito não apenas de gerar conhecimento, mas também de desenvolver produtos, por meio da condução de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao universo laboral e ao conhecimento sistematizado.”

Diante dessas considerações, foi necessário retomar a pergunta da pesquisa para descrever o produto educacional deste estudo: como a integração entre cinema e filosofia no EMIEP pode contribuir para a FHI? Com base no referencial teórico, compreende-se que estratégias de ensino podem atender a propósitos diversos. Portanto, uma estratégia

concebida a partir do uso do cinema aplicada ao ensino de filosofia pode servir tanto para uma formação limitada quanto para uma formação integral. Assim, é importante pensar na construção de uma estratégia alinhada aos princípios de uma FHI.

Desde a etapa de planejamento da pesquisa, o foco foi o desenvolvimento de um produto educacional envolvendo atividades com o cinema, com aplicabilidade imediata em aulas de filosofia no EMIEP. Com base nos princípios do referencial teórico, elaborou-se um conjunto de vídeos contendo análises filosóficas de diversos filmes, direcionados a professores e alunos, disponibilizados em um canal acessível via internet.

O desenvolvimento do produto seguiu expectativas quanto aos objetivos principais, como explorar as relações entre filmes e temas filosóficos relevantes à EPT, fomentar o interesse pela filosofia por meio do cinema e servir de subsídio para professores planejarem aulas envolvendo cinema. O produto não buscou ser uma ferramenta autônoma, mas auxiliar as atividades de ensino de filosofia, reconhecendo o papel fundamental do professor em todo o processo.

Considerando a pesquisa bibliográfica e os dados obtidos na pesquisa de campo, identificou-se demandas nas atividades com cinema nas aulas de filosofia nos *lócus* estudados, como a necessidade de esclarecimento sobre as relações entre filosofia e cinema, dificuldades em encontrar filmes relacionados à filosofia e falta de interesse dos estudantes quanto aos temas da aulas de filosofia. Como resposta, optou-se por um canal de vídeos com análises filosóficas de filmes, disponibilizado no *YouTube*.

Quanto à disponibilização dos vídeos, a opção por um canal no *YouTube* é justificada pela sua popularidade e facilidade de acesso. Acredita-se que um canal de compartilhamento oferece maior acessibilidade e atratividade do que uma mídia física como um DVD, além de possibilitar crescimento contínuo e aperfeiçoamento do produto ao longo do tempo. O *YouTube*, por ser uma plataforma popular e de fácil utilização, é considerado adequado para alcançar o público-alvo, principalmente os jovens (Silva, 2016).

A escolha do formato de vídeo visou atrair jovens, considerando sua presença ativa na tecnologia e no mundo virtual. Bastos, Rezende Filho e Pastor Junior (2015, p. 41) destacam as possibilidades do vídeo na escola para despertar a atenção e reforçar o interesse dos alunos. No entanto, os autores trazem algumas ressalvas, principalmente relacionadas à problemática da recepção dos conteúdos veiculados pelo vídeo.

> A maioria das decisões sobre a narrativa de um filme, seu acabamento e sua aparência final é feita à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre 'quem' são seus possíveis públicos espectadores, o que estes desejam e como veem os filmes. [...] Entretanto, tanto no cinema quanto nas escolas, os produtores audiovisuais estão distanciados dos espectadores reais ou concretos, e os espectadores que eles supõem existirem nunca são apenas ou totalmente quem esses produtores 'pensam' que eles são (Bastos; Rezende Filho; Pastor Junior, 2015, p. 42).

Dessa forma, a recepção e produção de sentido por parte do espectador não é um fenômeno linear, mas multidimensional, condicionado tanto por elementos previamente determinados (as intenções do produtor do vídeo) quanto não determinados (as possibilidades de leituras pelos diversos sujeitos). Um dos fatores que podem influenciar a recepção e formação de significados por parte de quem assiste o vídeo é o contexto e as condições sob as quais ele é projetado. "Ao ver um filme, o público costuma mobilizar

vários modos de produção de sentido. No entanto, pode ocorrer que o filme por si só não tenha muito peso, diante das imposições do contexto, na escolha dos modos de produção de sentido" (Bastos; Rezende Filho; Pastor Junior, 2015, p. 45). Por exemplo, a recepção de um vídeo assistido em casa será diferente do mesmo vídeo assistido no contexto de uma aula de filosofia. No caso da presente pesquisa, isso pode valer tanto para os filmes quanto para os vídeos do produto educacional.

Definidos o formato e meio de compartilhamento, procedeu-se então à produção dos vídeos. A primeira etapa na construção do produto educacional foi a seleção de filmes para o ensino de filosofia no EMIEP, considerando critérios como atratividade, compreensão compatível com o nível médio, relação com temáticas filosóficas e qualidade cinematográfica. Diversificaram-se os filmes quanto à época e ao local de produção, reservando-se também espaço imprescindível para o cinema nacional. Devido às limitações do tempo e das dimensões do produto, restringiu-se a escolha a três filmes:

1. Blade Runner (EUA, 1982): Dirigido por Ridley Scott, é um clássico da ficção científica que explora questões éticas relacionadas à inteligência artificial, identidade e moralidade.
2. Bacurau (Brasil, 2019): Dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, é um filme brasileiro que aborda temas como resistência, identidade cultural e conflitos sociais.
3. Sorry, we missed you (Inglaterra, 2019): Dirigido por Ken Loach, trata de questões sociais contemporâneas, como a precarização do trabalho e suas implicações nas relações familiares.

Esses filmes foram escolhidos por sua relevância temática e pela capacidade de instigar reflexões filosóficas pertinentes ao contexto educacional do EMIEP.

Na segunda etapa, realizaram-se pesquisas sobre os filmes, priorizando análises filosóficas já desenvolvidas por diversos autores. Além das análises existentes, o pesquisador produziu alguns estudos próprios, relacionando aspectos dos filmes com conceitos de filósofos clássicos pertinentes ao contexto da filosofia no EMIEP.

Após a pesquisa e seleção de temas, problemas, conceitos e filósofos, a terceira etapa envolveu a redação dos roteiros dos vídeos. Os roteiros dividiram-se em "comentários" e "explicações", sendo os primeiros falas mais gerais e especulativas, apresentadas com a imagem do orador, e os últimos trechos mais específicos, ilustrados por figuras, trechos de filmes, mapas conceituais e trilhas sonoras.

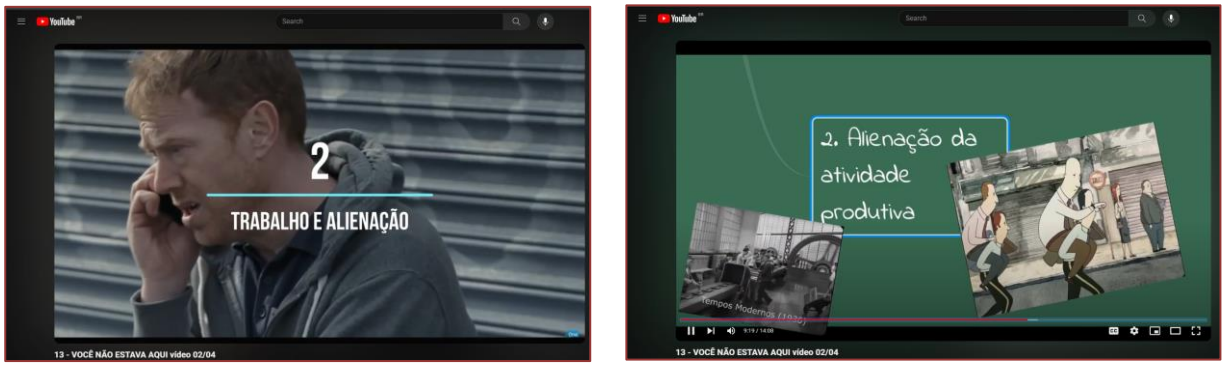
A quarta etapa da produção compreendeu as filmagens e gravações de voz, utilizando uma câmera digital amadora e um microfone condensador profissional. As imagens, trechos de filmes, mapas conceituais e trilhas sonoras foram selecionados durante essa fase e armazenados em um computador pessoal.

A última etapa, a quinta, consistiu na montagem e edição final dos vídeos. Utilizando um programa de computador, realizaram-se cortes, seleção de trechos filmados, ajustes de som e imagem, montagens de figuras, textos e mapas conceituais, além da composição de vinhetas de introdução e transição, e a inserção de trilhas sonoras.

O produto educacional resultante, intitulado "O ensino de filosofia a partir do cinema", é composto por 15 vídeos, abordando diferentes filmes e temas filosóficos específicos. Cada vídeo possui um link de acesso no YouTube, proporcionando uma descrição detalhada do conteúdo de cada um. O pesquisador, mesmo sem especialização

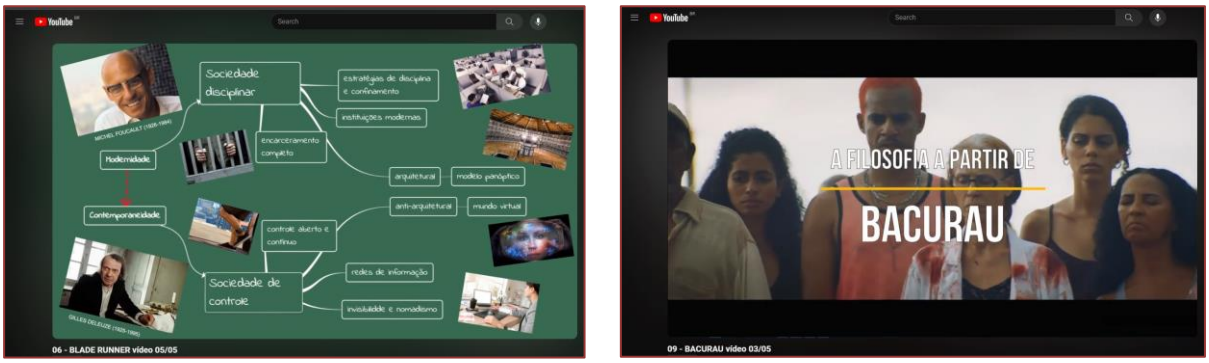
em comunicação, foi responsável por todo o processo de produção dos vídeos, desde a pesquisa até a edição final. A seguir são apresentadas imagens de alguns trechos presentes nos vídeos que compõem o produto educacional (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Abertura de item e mapa mental presentes nos vídeos do produto educacional



Fonte: Autores, 2021.

Figura 2 - Mapa mental e abertura do vídeo sobre o filme *Bacurau*



Fonte: Autores, 2021.

3. AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a conclusão dos vídeos, procedeu-se à avaliação do produto educacional, a partir de questionário enviado aos próprios professores de filosofia participantes da primeira etapa da coleta de dados. Os professores, já cientes da natureza e dos objetivos da pesquisa, foram novamente convidados a realizar a análise e avaliação do produto, respondendo ao segundo questionário, consistindo de questões fechadas e abertas por meio da plataforma *Google Forms*. Dentre os 24 professores convidados, 10 responderam ao questionário, fornecendo *feedback* valioso.

O questionário abordou aspectos como atratividade, compreensão, aceitação, envolvimento e potencial impacto nas práticas de ensino (Leite, 2018). Notavelmente, a

tarefa de avaliação exigiu mais tempo, visto que assistir aos vídeos demandava aproximadamente 3 horas e 40 minutos. No entanto, mesmo com um retorno menor, a qualidade do *feedback* foi considerada satisfatória.

A análise dos resultados revelou que a maioria dos professores avaliou positivamente a atratividade e o envolvimento do produto. No entanto, algumas respostas indicaram ambiguidade, especialmente na questão sobre a aplicação prática em sala de aula. A recomendação do produto aos colegas foi alta, sugerindo uma avaliação positiva geral. Quanto à compreensão do conteúdo, a maioria dos professores considerou-o adequado à sua finalidade, destacando a linguagem de fácil entendimento. Algumas sugestões de melhoria foram feitas, especialmente em relação à adaptação da linguagem a diferentes níveis de compreensão dos alunos.

Na avaliação da aceitação, os professores expressaram opiniões variadas sobre o formato do produto e sua adequação ao contexto educacional. Além disso, houve considerações sobre o potencial impacto na prática pedagógica, indicando que o produto poderia estimular uma reflexão mais profunda sobre a relação entre cinema e filosofia. No que diz respeito ao alcance dos objetivos, a avaliação geral foi positiva. Os professores reconheceram o potencial do produto em contribuir para a formação integral dos alunos, integração entre áreas do conhecimento e promoção do pensamento crítico.

As sugestões para aprimoramento incluíram a busca por uma abordagem mais dinâmica na apresentação, considerando a variedade de capacidades de compreensão dos alunos. Houve também a recomendação para explorar produtos culturais mais relevantes e integrar os conteúdos à realidade dos estudantes.

O produto educacional passou por validação pela Banca Examinadora do ProfEPT, seguido pelo arquivamento no Repositório Educapes[2] . O registro internacional foi obtido através do ISBN 978-65-86734-59-1, possibilitando sua publicização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de formação do EMIEP deve transcender a preparação puramente voltada para a laboralidade, abrangendo a FHI. Ao examinar as concepções da EPT, durante a pesquisa bibliográfica, fica evidente que as práticas pedagógicas devem estar alinhadas à FHI. A ação do professor em sala de aula deve ser intencional e articulada, integrando realidade e diversas áreas do conhecimento, superando a visão fragmentada e desarticulada do mundo. O ensino de filosofia desempenha um papel crucial na promoção da FHI, e a investigação identificou princípios norteadores dessa prática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), fornecendo elementos para conceber um produto educacional voltado às práticas pedagógicas no EMIEP.

Ao analisar a relação entre cinema e ensino de filosofia, o estudo explorou diversas concepções sobre o uso do cinema em sala de aula, buscando uma abordagem alinhada à promoção de um ensino fundamentado na FHI. Reconhecendo o cinema como um produto cultural sem intenções didático-pedagógicas, destaca-se o papel central do professor na condução de todas as etapas envolvendo filmes em sala de aula. O produto educacional desenvolvido, uma série de vídeos analíticos de filmes, não se propõe como material autodidático, mas como uma ferramenta enriquecedora que demanda a mediação do professor e do contexto escolar para sua aplicação.

[2] Disponível em https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644777.

No atual contexto digital, em que o ensino remoto é prevalente, materiais midiáticos têm proliferado. Contudo, a pesquisa ressalta que a escola física, a presença do professor e a interação são elementos indispensáveis. A limitação do material produzido reside na sua natureza impessoal, incapaz de promover a interação e dialogicidade necessárias ao ato educativo. Apesar da relevância das ferramentas educativas, o vídeo é apenas uma ferramenta à disposição do professor e dos estudantes, reais protagonistas da educação.

Verificou-se, também, pela pesquisa para a confecção do produto, que o potencial filosófico presente em filmes é muito rico. Esse fato nos fez modificar algumas intenções iniciais em relação ao formato e à duração dos vídeos. Após realizados alguns estudos dos filmes e temas relacionados à elaboração dos roteiros, decidiu-se focar em apenas três filmes, estendendo as análises de cada um. Mesmo assim, o tempo de duração total dos vídeos ficou muito acima do pretendido, da mesma maneira que o tempo despendido para produzi-los. Isso acabou criando mais dificuldades também para as tarefas de avaliação dos professores participantes da pesquisa e da comissão examinadora. Para um futuro trabalho de pesquisa e produção de material envolvendo o cinema, recomenda-se focar em um número menor de filmes ou em menos aspectos para análise.

REFERÊNCIAS

[1] BASTOS, Wagner Gonçalves; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de; PASTOR JÚNIOR, Américo de Araujo. Produção de vídeo educativo por licenciandos: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2015.

[2] BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1. Acesso em: 09 mar. 2021.

[3] CASTAMAN, Ana Sara; MAGARINUS, Rodrigo. O ensino de filosofia na educação básica: possibilidades de resistência. **Revista Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v. 27, e022033, 2022. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/10290. Acesso em: 17 fev. 2024.

[4] LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa.** Fortaleza, v.1, p. 330-339, jul. 2018. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656. Acesso em: 28 jul. 2020.

[5] PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 4, n. 7, p.106-120, jun. 2018.

[6] SILVA, Marco Polo Oliveira da. **YouTube, juventude e escola em conexão**: a produção da aprendizagem ciborgue. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Macroprojeto 6

Organização de espaços pedagógicos na EPT

CAPÍTULO

14 O acolhimento e a integração de ingressantes na educação profissional e tecnológica: apresentação de um produto educacional

Adriane Reginatto, Ana Sara Castaman

1. INTRODUÇÃO

Em 2008, a partir da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o que significou um avanço para a "[...] interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica" (EPT) (Brasil, [S.D.]), no país. O presente estudo tem por *lócus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), o qual consolidou-se com a missão de:

> [...] Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2021).

Entende-se que, para honrar sua Missão, é imperioso que a instituição invista na qualificação dos profissionais em educação que nela atuam. Silva e Fossá (2013) destacam que para que um ingressante possa desempenhar bem as suas atribuições é necessário que a empresa desenvolva formas de acolhimento e integração que permitam a sua socialização. Esta prática "[...] pode funcionar, como facilitadora da identificação do indivíduo com a organização, favorecendo o comprometimento organizacional" (Silva; Fossá, 2013, p. 10).

Assim, o presente artigo é um recorte da dissertação vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que teve como objetivo central analisar os saberes e procedimentos necessários para o acolhimento e integração dos servidores ingressantes, com a finalidade de propor um manual que forneça subsídios teóricos e práticos à melhoria da condução do processo de socialização pela gestão de pessoas, no *campus* Farroupilha do IFRS. O que caracteriza o Mestrado Profissional é o desenvolvimento de um processo ou produto educacional (PE) voltado a responder a uma problemática identificada no campo da prática profissional, deverá ainda, ter aplicabilidade em uma realidade concreta nos espaços de educação formal ou não formal (Brasil, 2019a).

Feito este preâmbulo, a seguir será apresentado o produto educacional oriundo da pesquisa que se deu por meio de estudo de caso desenvolvido no interior do IFRS, envolvendo servidores dos setores de gestão de pessoas e ingressantes no período de 01/01/2018 a 30/06/2021. Trata-se de um Manual desenvolvido com a finalidade de apoiar os servidores que trabalham nos setores de Gestão de Pessoas do *Campus* Farroupilha do IFRS, no acolhimento, na integração e socialização de novos servidores.

Contudo, todos os servidores podem se beneficiar das informações nele contidas.

2. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional oriundo deste estudo foi elaborado a partir de uma análise e reflexão acerca dos resultados obtidos na pesquisa já mencionada. Tal reflexão possibilitou revisitar o referencial teórico e evidenciar quais conteúdos deveriam ser abordados. Todos esses elementos foram confrontados com a literatura de forma a comprovar ou refutar as evidências para, então, elaborar o material.

Consiste de um material textual, em formato de um manual (Brasil, 2019b). De acordo com a tipologia descrita pelo Grupo de Trabalho de Produção Técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o manual constitui-se de:

> [...] conjunto das informações, decisões, normas e regras que se aplica a determinada atividade, que encerra os conhecimentos básicos de uma ciência, uma técnica, um ofício, ou procedimento. Pode ser um guia de instruções que serve para o uso de um dispositivo, para correção de problemas ou para o estabelecimento de procedimentos de trabalho. No formato de compêndio, livro/guia pequeno ou um documento/normativa, impresso ou digital, que estabelece como se deve atuar em certos procedimentos (Brasil, 2019b, p. 54).

O manual apresenta inicialmente uma mensagem de boas-vindas, a apresentação, as instruções de uso e, posteriormente, os primeiros passos a serem seguidos pelo ingressante. Descreve sucintamente a história do IFRS e do *campus* Farroupilha, a sua filosofia, a missão, a visão, os valores e os princípios norteadores que constituem sua identidade.

Após, descrevem-se os cursos ofertados pelo *campus* Farroupilha e disponibilizam-se os links para que o leitor possa acessar cada um deles a partir do Manual. Na sequência, consta um pequeno glossário com as siglas mais utilizadas no dia-a-dia do trabalho, o organograma do *campus,* passando então, para os conteúdos que tratam das carreiras: estágio probatório, formas de progressão, incentivos e auxílios, orientando o leitor sobre os procedimentos para requerê-los e sobre assinatura digital. O manual contém orientações acerca da apresentação de atestados médicos e outros afastamentos que eventualmente o servidor necessite.

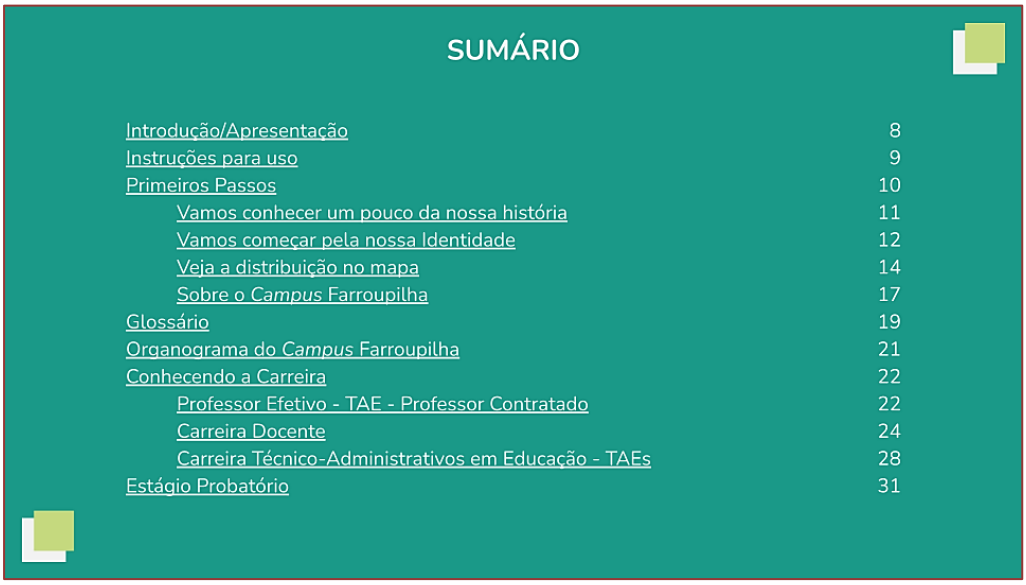
A seguir trata do programa de capacitação dos servidores do IFRS, das formas de desenvolvimento e de participação nas ações previstas. Logo após, faz referência às comissões e núcleos afirmativos, passando para a apresentação dos sistemas utilizados. Finaliza-se fazendo um breve *tour* virtual pelo *campus,* por meio de fotos e uma legenda que mostram de forma genérica os espaços físicos.

As Figuras 1 e 2 retratam a capa do PE e o sumário com os indicativos de parte dos títulos abordados:

Figura 1 - Capa do PE

Fonte: Autoras (2022).

Figura 2 - Sumário do PE



Fonte: Autoras (2022).

Com esta composição atendeu-se a todos os conteúdos levantados na pesquisa de campo e as orientações constantes nas literaturas estudadas. Optou-se pela utilização do sistema do *google* apresentações por se tratar de uma plataforma gratuita, de fácil utilização e largamente conhecida, permitindo que a atualização e/ou adaptação seja acessível a qualquer pessoa que disponibilize de uma cópia editável.

O *layout* foi cuidadosamente escolhido para ser de fácil visualização, tanto ao ser acessado por meio de um computador quanto de um *smartphone*. Todo o conteúdo de

uma página fica visível na tela, bastando um clique para mudar para outra página, sem precisar ficar rolando para realizar a leitura. A diagramação do conteúdo foi dividida em duas colunas para facilitar a visualização a partir do *smartphone*, possibilitando a ampliação e o posicionamento de uma coluna por vez na tela para facilitar a leitura.

Foram utilizadas imagens e cores com o intuito de deixar o material menos denso e destacar as partes em que se pretende chamar à atenção do leitor. As imagens foram retiradas do site institucional e de sites de bancos de figuras gratuitas e as cores utilizadas para destacar os títulos remetem à identidade institucional. Priorizou-se a utilização de tons de verde retirados da paleta de cores normalmente empregada nas publicações no site institucional com o intuito de fortalecer a identidade do IFRS.

Procurou-se desenvolver um material de escrita simples e fácil compreensão, evitando exageros, tanto na parte textual quanto nas cores e figuras, objetivando transmitir uma sensação de acolhimento e simplicidade. Para ilustrar, apresenta-se, na Figura 3, uma página do produto educacional em que podem ser identificados os elementos referidos.

Figura 3 - *Layout* do PE

Fonte: Autoras (2022).

A aplicação deste Produto Educacional em uma instituição de EPT justifica-se na medida em que, melhorar as práticas utilizadas, poderá otimizar as condições de trabalho, favorecer para a qualidade de vida no trabalho, fortalecer a cultura institucional e contribuir para uma formação humana integral, pautada na perspectiva politécnica e omnilateral, ao focar nas condições de trabalho dos profissionais em educação, tendo por alicerce o trabalho como princípio educativo.

3. DA AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para sua avaliação, o produto foi submetido aos profissionais que trabalham na Gestão de Pessoas (GP) dos *campi* envolvidos no estudo, consoante a um questionário *on-line*. Adaptada de Leite (2018) e Rizzatti *et al.* (2020) a proposta de avaliação coletiva realizada pelos potenciais usuários do material educativo buscou atender cinco categorias principais, quais sejam: a) atratividade: caracterizada por uma avaliação geral e das características de apresentação e *design*; b) compreensão: análise do conteúdo e da linguagem; c) aceitação: quanto aos conteúdos e linguagem; d) envolvimento: avaliado pelo grau de importância de se ter acesso ao material educativo e o grau de recomendação de uso e acesso; e) impacto: com foco na aplicação do produto, avaliar em qual área a mudança pode ser percebida; e, f) objetivos: quanto ao atendimento às finalidades a que se propõe.

Para avaliar a atratividade do material, solicitou-se aos respondentes que o considerassem de maneira geral e de forma específica sobre a apresentação, qualidade gráfica e design, para tal utilizou-se a escala: ruim; regular; bom; muito bom e ótimo. Obteve-se que 93,3% dos respondentes entendem a apresentação, qualidade gráfica e design muito bons ou ótimos e 6,7% o consideraram bom. O material não recebeu avaliações como ruim ou regular.

Quanto à compreensão do conteúdo disposto no material, 100% das avaliações foram positivas, sendo que 93,3% o classificaram como muito bom ou ótimo e 6,7% como bom. No quesito aceitação, 100% dos respondentes não identificaram palavras que de alguma forma fossem inapropriadas e pudessem causar algum constrangimento ou ofensa ao leitor.

Ao avaliar o grau de envolvimento dos potenciais usuários, utilizou-se a escala: nada, pouco, indiferente, bastante e muito. Questionou-se se recomendariam a utilização deste material pelos servidores que atuam na Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP), o resultado mostrou-se positivo, já que 26,7% dos respondentes recomendariam bastante e 73,3% muito. Quando questionados se recomendariam o material aos servidores ingressantes, obteve-se 100% de envolvimento, uma vez que 86,7% recomendariam muito e 13,3% bastante. Os resultados mostram ainda que os respondentes consideram importante (26,7%) ou muito importante (73,3%), ter acesso a uma versão do material adaptada ao seu *campus.*

O produto foi avaliado ainda quanto ao impacto que sua aplicação poderia causar para os servidores que atuam nas GPs e para os ingressantes, neste caso, 100% dos respondentes entendem que o material poderá auxiliar os servidores das GPs no processo de socialização, e, 60% compreendem que o material poderia auxiliar muito os ingressantes na sua socialização, 33,3%, bastante e 1,67% acreditam que poderia auxiliar pouco para a socialização dos ingressantes.

Ao ser avaliado quanto aos objetivos aos quais o material se propõe, os respondentes sinalizaram que o mesmo pode contribuir muito (66,7%), enquanto 33,3% destacam que poderá contribuir bastante para o processo de socialização. Neste caso, mesmo o percentual de 1,67% de respondentes que na questão anterior consideraram que o material auxiliaria pouco aos ingressantes em seu processo de socialização.

O manual proposto foi avaliado de forma positiva em todos os critérios e não houve necessidade de alterações significativas. O presente produto educacional foi validado a partir de aprovação em banca de defesa pública no mês de dezembro de 2022 e

disponibilizado no portal do eduCAPES sob o registro ISBN 978-65-5950-082-6, como um Livro Digital, podendo ser acessado a partir do link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/719006.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado no IFRS e mostra que a instituição vem avançando e melhorando seus processos de socialização, com a oferta de curso de iniciação ao serviço público, a indicação de um tutor para acompanhar o ingressante e diversas outras atividades que são desenvolvidas pelas CGPs, chefias e equipes de trabalho nos *campi.* Entretanto, ainda precisa otimizar e fortalecer a cultura de valorização de seus servidores, adotando políticas de acolhimento e integração que permitam a socialização dos mesmos.

O manual proposto para o *campus* Farroupilha, aborda a formação humana integral, a omnilateralidade e a politecnia como princípios fundantes da EPT, que visam atingir as dimensões física, social, intelectual, cultural e emocional das pessoas, favorecendo para que os ingressantes que os desconhecem, possam se familiarizar e ter os primeiros contatos com a cultura da EPT. Contudo, compreende-se que estes princípios devem estar presentes também nos documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, para poderem ser efetivamente concretizados.

Espera-se que o manual proposto possa ser disponibilizado em formato digital, no site institucional do *campus*, e se constitua de uma ferramenta auxiliar para o acolhimento e a integração de ingressantes, impulsionando a satisfação, o comprometimento, o desempenho, o bem-estar e a melhoraria das condições de trabalho na EPT, e, desta forma, contribuir para que a instituição possa cumprir sua missão, melhorar seu desempenho e alcançar seus objetivos.

Salienta-se que, apesar do foco do manual residir nos ingressantes, poderá ser utilizado pelos demais profissionais que trabalham no *campus*, como fonte de acesso a diversas informações relativas ao IFRS, ao *campus* e a sua respectiva carreira, podendo ainda ampliar sua abrangência, adaptando-o aos demais *campi*, como forma de contribuir para melhores condições de trabalho no IFRS.

O produto educacional não esgota todas as possibilidades de melhoria do processo de socialização, contudo constitui-se de uma ferramenta de apoio para que os servidores da GP do *campus* Farroupilha possam ter mais segurança ao conduzir este processo. Reforça-se que outras ações ainda se mostram necessárias, pois a socialização é um processo amplo que envolve outros atores além da GP, demonstrando a importância da instituição repensar este processo e adotar um programa oficial para que todos os atores envolvidos saibam qual é seu papel e sobretudo que se sintam comprometidos em assumi-lo verdadeiramente.

Por fim, sugere-se a adoção do manual proposto por parte do *Campus* Farroupilha e, após sua utilização por um período de aproximadamente dois a três anos, seja realizado novo estudo, a fim de identificar a eficácia da desta proposição, identificando os impactos na socialização e possíveis pontos de melhoria.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05 jul. 2021.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino.** Brasília. 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

[3] BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção Técnica** - Grupo de Trabalho. Brasília. 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

[4] BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e Expansões:** expansão da Rede Federal. Brasília, [S. D.] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 09 jul. 2021.

[5] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Sobre o IFRS.** Bento Gonçalves, 2021. Disponível em: https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/. Acesso em: 09 jul. 2021.

[6] LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa.** Fortaleza, 2018, v.1, p. 330-339, jul. 2018. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609. Acesso em: 12 ago. 2021.

[7] REGINATTO, Adriane; CASTAMAN, Ana Sara. **Manual do Servidor Ingressante do IFRS *Campus* Farroupilha.** Porto Alegre: [s. n.], 2022. 81 p. Livro Digital. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/719006. Acesso em: 22 fev. 2024.

[8] RIZZATTI, Ivanise M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657. Acesso em: 12 ago. 2021.

[9] SILVA, Andressa H.; FOSSÁ, Maria I. T. O Processo de Socialização Organizacional como Estratégia de Integração Indivíduo e Organização. **Revista Reuna**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 5-20, out./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.una.br/reuna/search/authors/view?firstName=Andressa&. Acesso em: 21 jul. 2021.

CAPÍTULO

15 Considerações sobre a gestão e as relações de gênero: desafios às comissões permanentes do IFRS

Andréa Marta Donadel Bergonci, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

1. O CONTEXTO DA PESQUISA

O ProfEPT é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Ele tem como objetivo geral proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica, visando tanto à produção de conhecimentos como ao desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

Atendendo aos preceitos do Programa, a pesquisa que desenvolvemos no período de 2021 a 2023 buscou responder às seguintes questões: 'Há simetria quanto à representação feminina nos lugares de decisão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do SUL (IFRS)?' e 'No caso negativo, como seria possível minimizar/eliminar essa assimetria'?

O universo de pesquisa compreendeu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Além de ser o local em que atuamos profissionalmente, o IFRS é uma instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a oferecer ensino humanizado, crítico e cidadão, cuja missão é "Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais".

O pré-projeto de pesquisa original teve como cenário o momento grave da pandemia no Brasil. A situação levou os servidores a adotarem o trabalho remoto (em respeito ao distanciamento social determinado pelo governo federal à época) de forma inesperada e com pouco domínio sobre o deslocamento das ações que eram estabelecidas em processos de interação física, para atuarem por meio de contatos mediados pela tecnologia.

Como o foco inicial da pesquisa estava centrado na pandemia e no trabalho remoto, foi encaminhado às Comissões o Formulário intitulado: "Considerações sobre as particularidades de gênero no trabalho remoto: desafios às Comissões Permanentes."

2. QUESTÕES CONCEITUAIS NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A pesquisa foi ancorada em 4 eixos, gênero, gestão, trabalho e EPT.

O conceito de gênero, para além da dicotomia determinada pelos sexos masculino e feminino, tem sua primeira aparição em 1949, na obra "O Segundo Sexo" de Simone de Beauvoir. A famosa frase "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher" foi um marco na

expressão da ideia de que são as construções sociais, e não a biologia puramente, que definem o gênero. De acordo com Saffioti (2015), nesta frase

> reside a manifestação primeira do conceito de gênero. Ou seja, é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pelos aspectos biológicos, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade. (Saffioti, 2015, p.160).

Essa conceituação evoluiu ao longo do tempo, alcançando proeminência a partir dos movimentos feministas nos anos 1960 e 1970. Conforme Telles (2017), o feminismo, em seu significado mais amplo, é um movimento político que propõe transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas da sociedade. É um movimento político que "questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre as outras, contrapondo-se radicalmente ao poder patriarcal" (Teles, 2017, p.10).

O trabalho está intrinsecamente ligado à natureza humana e permeado por normas culturais, históricas e econômicas. A desigualdade de gênero também se expressa no mundo do trabalho, do qual a mulher sempre fez parte. A busca pelo empoderamento das mulheres, em especial no âmbito do mundo do trabalho, é essencial para o futuro. Não somente para a evolução da sociedade e dos direitos humanos, mas também no aspecto econômico e social.

A cultura que estimula a desigualdade de gênero, fruto da subjetivação feminina construída ao longo do tempo, retira das mulheres o protagonismo em todas as áreas. Os espaços decisórios, pela construção histórica, social e cultural, são espaços reservados pelo androcentrismo para a figura masculina. Isso se reflete no quantitativo de mulheres em cargos de gestão nas organizações públicas e privadas, em todos os lugares.

Desse modo, mesmo após alcançarem posições de liderança, as mulheres são tolhidas e impedidas de avançar, seja pela construção histórica, cultural e social, seja por sentimentos de autossabotagem, originados da subjetivação. Enfrentar a desigualdade de gênero no trabalho e, especificamente, nos cargos de liderança e gestão, de modo a alcançar no mínimo uma paridade, significa agir em prol de uma sociedade mais evoluída, mais humana, com maior respeito ao outro e à natureza.

O marco inicial da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil como política pública foi a criação de dezenove escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. No entanto, estas eram destinadas a atender apenas meninos com idade de 10 a 13 anos. Apenas em 1927 foi aprovado o projeto que tornaria a sua oferta obrigatória nas escolas primárias vinculadas à União Federal (Brasil, 2023).

De acordo com Rocha (2016), ao longo da história da Educação Profissional no Brasil, observou-se o seu papel atrelado à instrumentalização dos operários, com a formação para o trabalho de acordo com as necessidades econômico-sociais, para a manutenção do sociometabolismo do capital.

No entanto, as instituições e as propostas de pensar a formação profissional da mulher, ao longo da história, sempre foram voltadas para finalidades específicas, e partiram da perspectiva de um universo androcêntrico, baseado na divisão sexual do trabalho. Por essa perspectiva, algumas áreas não são adequadas às mulheres por não possuírem capacidades, e outras são melhores para as mulheres, por terem mais habilidades específicas.

Para uma melhor compreensão das complexidades e especificidades relacionadas à distribuição de gênero no IFRS, inicialmente, na fase pré-qualificação - e já na fase exploratória -, realizou-se um levantamento de dados estatísticos contemplando: a) estudantes; b) técnicos e docentes; c) projetos de pesquisa distribuídos por gênero; d) distribuição por gênero dos cargos de comando no IFRS (Pró-reitorias, Direções-gerais nos *campi* e diretorias/coordenadorias sistêmicas nos *campi*).

Os resultados desse levantamento estatístico demonstraram um perfil masculino da instituição, de modo geral. Mais especificamente, chamaram a atenção os resultados assimétricos referentes à ocupação dos cargos de liderança e gestão por pessoas do sexo masculino e feminino, apontando para uma possível dificuldade de acesso das mulheres aos cargos de gestão.

De fato, em relação à atuação em espaços decisórios na instituição, os dados apontaram para a existência de uma assimetria significativa entre os gêneros. Inferiu-se, então, por realizar uma investigação mais aprofundada em relação à desigualdade de gênero no IFRS, especificamente em relação à ocupação de posições de liderança e cargos de gestão. Na sequência, buscou-se conduzir o desenvolvimento da pesquisa, de modo que esta pudesse identificar as possibilidades de se reduzir essas desigualdades, com vistas ao enfrentamento e fortalecimento das mulheres, incluindo as de atuação em espaços institucionais de decisão.

3. O FOCO DA INVESTIGAÇÃO

No percurso traçado para alcançarmos essa resposta, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as fragilidades reveladas às relações de gênero nos quadros funcionais efetivos da Instituição. Para isso, buscou-se o levantamento diagnóstico no IFRS quanto à participação das mulheres em cargos de gestão. Identificou-se que a percepção das servidoras entrevistadas foi ao encontro do referido levantamento, pois revelaram observar a participação das mulheres em cargos de gestão do IFRS de forma mais equânime na Reitoria e menos equânime nos *campi*.

Nessa trajetória, também foram investigados, por meio de entrevistas semiestruturadas, vários aspectos do contexto de gênero e gestão na instituição, suas dificuldades e desafios, no intuito de que esses resultados pudessem ser considerados em ações e políticas promovidas pelas comissões permanentes da instituição (CIS - Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação e CPPD - Comissão Permanente de Pessoal Docente). A maioria das entrevistadas percebeu evolução no IFRS quanto ao aumento da participação das mulheres na gestão desde a sua criação, sendo que foi observado que nos *campi* essa evolução ocorre de forma mais lenta. Houve também o reconhecimento do fato de a primeira Reitora do IFRS ter sido uma mulher.

No entanto, inúmeras dificuldades e desafios foram relatados pelas servidoras, tanto em relação à dificuldade de acesso às posições de liderança, quanto ao desempenho de suas funções nos espaços decisórios da instituição. Esse fato apontou para a necessidade de ampliar as ações institucionais que pudessem viabilizar a paridade de gênero na gestão e minimizar os efeitos desses desafios.

Para se chegar ao objetivo geral da pesquisa, foram delineados 3 objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi indicar possíveis ações institucionais que estabelecessem o equilíbrio por meio da participação das mulheres na gestão

Institucional. Pode-se considerar que esta etapa foi atendida, pois o levantamento realizado, que integrou o referencial teórico desse estudo, apontou alguns avanços institucionais, inclusive com a redação de instrumentos e a implantação de políticas afirmativas para enfrentar a desigualdade de gênero na instituição.

O segundo objetivo específico da pesquisa foi a elaboração de um Produto Educacional com potencial de promover a sensibilização quanto à desigualdade de gênero.

Após a pesquisa realizada e dissertação delineada, chega-se ao Produto Educacional (PE) "Equidade de Gênero e Gestão no IFRS: Diagnóstico e Considerações à CIS e CPPD" que foi elaborado e classificado como um material textual pela determinação de produtos instrucionais oriundos dos mestrados ou doutorados profissionais, vinculados à Área de Ensino da CAPES. Ele está disponibilizado em formato digital à toda a comunidade interna e externa, por meio de depósito em um repositório de acesso público.

O conteúdo do material textual teve como foco o diagnóstico e considerações às comissões permanentes (CIS e CPPD), com a proposição de considerar os inúmeros desafios e dificuldades enfrentados pelas mulheres, bem como incentivar a paridade das relações de gênero nas funções de gestão no IFRS. A perspectiva na sua concepção foi a de que tivesse abrangência em espaços de gestão educacional, bem como em quaisquer espaços de gestão que envolvam relações de gênero e o mundo do trabalho.

4. PARA ALÉM DO TEXTO E A SUA RELAÇÃO COM A ÁREA DE ENSINO: NO PRODUTO EDUCACIONAL

O PE foi construído com o objetivo de dar visibilidade e, por meio de uma perspectiva crítica, colaborar com a atuação dos membros das Comissões de assessoramento aos segmentos docente e técnico-administrativo, por meio da sensibilização e apontamentos da situação diagnóstica da equidade de gênero no contexto da gestão do IFRS. Ao desempenhar funções de liderança e ocupar cargos de gestão, a mulher se vê confrontada com inúmeras dificuldades e desafios, muitas vezes invisibilizados.

A fase de desenvolvimento do produto educacional envolveu, primeiramente, a análise dos temas e a seleção do conteúdo que iria compor o material textual elaborado.

Inicialmente, foi considerado primordial que o Produto Educacional abordasse alguns conceitos essenciais para o entendimento da temática. Por isso, foram incluídos no material textual, conceitos de: gênero, equidade e igualdade de gênero, alteridade, sororidade e empoderamento.

Também foram reproduzidas no produto educacional, as falas das entrevistadas que mais exemplificassem o diagnóstico de dificuldades e desafios enfrentados pelas servidoras, para que seus discursos ilustrassem a realidade que foi revelada com as entrevistas semiestruturadas realizadas durante a pesquisa. No contexto familiar, foram constatadas as seguintes dificuldades: dupla jornada e sobrecarga; desequilíbrio nas atribuições: casa, filhos, tarefas domésticas e parentes idosos; falta de equanimidade trabalho x família e penalização da maternidade.

Já no contexto do trabalho, a investigação também revelou dificuldades e desafios: diferenciação entre homens e mulheres e sentimento de subordinação; cultura do

silenciamento; desconhecimento sobre medidas institucionais formalizadas; cultura machista, discriminação e assédio.

A instituição e as mulheres podem lidar com estes comportamentos, respectivamente, com: conscientização; educação e sensibilização; promoção da diversidade e inclusão; estimulo à escuta ativa; incentivo à atribuição correta e feedback; bem como, assertividade; comunicação direta, intervenção educada; intervenção construtiva; confiança em si e busca por ajuda.

Além disso, conceitos relacionados a comportamentos comuns no ambiente de trabalho também foram incluídos, para familiarizar os(as) leitores(as) com termos como *manterrupting*, *hepeating*, *bropriating, mansplaining e gaslighting*[1]. Para auxiliar no combate a esses comportamentos, foram exemplificadas atitudes que as próprias mulheres e a instituição podem tomar no intuito de minimizar a sua frequência e evitar que se perpetuem e se normalizem.

O ambiente de trabalho e a gestão das organizações e instituições também estão permeados por relações sociais e de poder, em ambientes nos quais expectativas culturais, comportamentais e sociais são criadas, associadas com o gênero dos indivíduos.

Os papéis de gênero tradicionais, os estereótipos de gênero, a divisão do trabalho, o papel na família, o comportamento e expressão, além da disparidade no acesso a oportunidades são exemplos dessas expectativas, que levam a um desequilíbrio nas relações de gênero.

Até mesmo a Organização das Nações Unidas (ONU), na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são metas globais para o enfrentamento a desafios sociais, econômicos e ambientais. O objetivo nº 5 é "Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas". As metas do objetivo nº 5, estão relacionadas, em menor ou maior grau, a desigualdade de gênero na esfera do mundo do trabalho.

Destaca-se a meta 5.5 que é "Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública". Para o efetivo cumprimento desta meta, é necessário que se promova a igualdade de oportunidades, tratamento e representação para os gêneros em cargos de liderança e gestão.

Em uma instituição pública, isso envolve o estímulo à criação de ambientes de trabalho inclusivos, o combate ao preconceito de gênero e a garantia de igualdade de acesso à progressão de carreira e oportunidades de crescimento profissional iguais a homens e mulheres.

Embora as mulheres representem a maior parcela do serviço público no Brasil, quando se fala em paridade de gênero em cargos de gestão, chefia e assessoramento, observa-se uma distância significativa entre homens e mulheres na composição desses quadros. A desigualdade fica mais evidente na Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na qual os quadros docentes, funções gratificadas e cargos de direção de maior nível hierárquico possuem maioria masculina (Rodrigues, 2021).

[1] Os termos são adotados para indicar comportamentos que ocorrem em contextos de gênero e que acenam dinâmicas de poder. São eles, segundo a sequência apontada no texto: interrupção masculina à fala ou manifestação feminina; repetição de ideias por homens, como se fossem autores; apropriação masculina; explicação condescendente masculina; e, por fim, manipulação psicológica ou emocional.

A escola juntamente com o lar, é historicamente responsável pela manutenção e reprodução da desigualdade entre os gêneros. Mas também é um lugar de mudança, onde é possível se iniciar uma nova cultura de respeito entre homens e mulheres. Esse ambiente pode contribuir para a formação de homens e mulheres igualitários (Colling, 2013).

A gestão da educação, quando realizada por mulheres, promove uma abordagem mais equitativa, inclusiva e empática do sistema educacional, além de estimular a igualdade de gênero e a criação de ambientes mais igualitários e acolhedores.

Como um dos objetivos do produto educacional envolveu a sensibilização quanto à situação atual na gestão do IFRS em relação à equidade de gênero, optou-se por incluir os diagnósticos obtidos na fase exploratória no âmbito específico do IFRS. Mas, para um panorama mais abrangente, incluíram-se também informações referentes ao âmbito global e nacional.

Para que a visualização se tornasse mais clara e atrativa, foram reproduzidas no PE imagens de gráficos retiradas de suas fontes originais, devidamente creditadas, mas também as imagens de gráficos elaborados durante o levantamento de dados da própria instituição.

E, para estimular a busca por ajuda, foram incluídas no material textual também informações quanto às medidas institucionalizadas, bem como aos setores que poderiam auxiliar no apoio às mulheres que eventualmente necessitassem de orientação quanto aos aspectos relacionados ao enfrentamento de quaisquer situações dessa natureza dentro da instituição.

5. CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS

Propor, através das comissões permanentes, CIS e CPPD, reflexões e possíveis medidas que promovessem a equidade de gênero nas funções de gestão do IFRS foi o terceiro objetivo específico. Esse objetivo foi plenamente atendido, pois viabilizou o compartilhamento de experiências das servidoras, na busca da promoção e fortalecimento de um ambiente acadêmico mais inclusivo e igualitário.

O objetivo geral da pesquisa, que foi analisar as fragilidades reveladas às relações de gênero nos quadros funcionais efetivos da Instituição, foi atendido na medida em que o levantamento diagnóstico e os resultados obtidos na pesquisa de campo revelaram diversas fragilidades, expostas e analisadas detalhadamente na dissertação e PE, em conjunto com o suporte do embasamento teórico dos temas relacionados à desigualdade de gênero.

O IFRS tem como um de seus princípios norteadores o compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática. Partindo desta premissa, observamos que a gestão vem avançando no sentido de estabelecer o equilíbrio por meio da participação das mulheres em posições de liderança. E dispõe de medidas formalizadas.

Inicialmente, era ofertada às mulheres uma formação que as preparavam para um futuro como mães e cuidadoras da casa, como prendas domésticas e trabalhos manuais. Na década de 20, no período entre guerras, a formação ofertada foi voltada às chamadas “profissões de cuidado”, na área da saúde, como enfermagem. Além disso, privilegiou-se a formação das mulheres para o Magistério das séries do primário, considerada uma

profissão que lhes daria dignidade. Anos se passaram e ainda se percebe, no imaginário social, a resistência masculina em compartilhar espaço e poder com as mulheres.

Em decorrência do período pandêmico, o IFRS aprovou no seu Conselho Superior, em dezembro de 2022, a Instrução Normativa n° 008 que regulamentou critérios e procedimentos para a implementação do Programa de Gestão e Desempenho no âmbito do IFRS.

O referido Programa de Gestão tem sido gradativamente implementado para os ocupantes de cargos técnicos administrativos em educação e tem viabilizado a possibilidade de teletrabalho, com vistas a melhorar a qualidade de vida dos servidores, principalmente por meio da otimização do tempo com mobilidade, escolha do ambiente de trabalho de modo a conciliar as atividades cotidianas, redução de custos com transporte, entre outros.

Cabe destacar que a composição das comissões permanentes do Conselho Superior do IFRS deverá ser paritária quanto a questões de gênero, assim como deverá garantir, sempre que possível, espaços de representatividade étnico-racial.

Como uma das principais referências para nortear as decisões da instituição, temos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que serve para orientar a instituição no alcance de suas metas e objetivos planejados nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, administração e desenvolvimento institucional, além de servir como referência para os processos de avaliação, credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior junto ao Ministério de Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) (IFRS, 2019).

De forma a realizar sua missão e atingir seus objetivos estratégicos, o PDI 2019-2023 do IFRS foi aprovado pelo Conselho Superior da instituição no mês de dezembro de 2018 e publicado pela Resolução nº 84/2018 (IFRS, 2018). No que tange às ações e políticas de Gestão de Pessoas, verifica-se que elas são contempladas no referido documento e tem como parceiros o Comitê de Gestão de Pessoas (COGEPE), a CIS e a CPPD.

O COGEPE é um órgão colegiado consultivo e propositivo que tem a finalidade de colaborar para o desenvolvimento das políticas e ações do IFRS na área de Gestão de Pessoas. É constituído pelo Diretor de Gestão de Pessoas e pelos Coordenadores de Gestão de Pessoas dos *Campi* do IFRS ou ocupantes de função equivalente e tem como um dos objetivos avaliar a efetividade das políticas relativas à gestão.

Nessa perspectiva inferimos que o COGEPE deve buscar ampliar esta pauta junto aos *campi* do IFRS, consolidando assim, as políticas norteadoras que tratam da equidade de gênero na gestão.

As condições de vida das mulheres são determinadas por um conjunto de fatores: a sobrecarga de atividades diárias, a existência de divisão e/ou o equilíbrio de atribuições e o fato de haver rede de apoio ou não. A sobrecarga das mulheres se dá pelo acúmulo de responsabilidades, como cuidar dos filhos e/ou de parentes idosos, fazer a administração das responsabilidades da casa, além das tarefas domésticas, o que também as impede de conquistar o equilíbrio de atribuições.

Esse equilíbrio é fundamental para que as mulheres possam buscar equanimidade entre trabalho e família, bem como gerir o contexto social de trabalho, aliado a atribuições familiares. Nesse contexto, as atividades funcionais sofrem interferência da posição de

gênero, pois a existência de diferenciação de gênero e situações como assédio e discriminação na Instituição e fora dela, muitas vezes dificultam o acesso à participação das mulheres na gestão, levando a uma injusta divisão por gênero nos espaços decisórios.

Mesmo que tenha sido percebido avanço na distribuição de cargos/gênero na Instituição, com uma sinalização de maior ocupação dos cargos decisórios por mulheres, suas condições de vida também interferem nessas possibilidades. Essas dificuldades no desempenho do cargo, que envolvem situações específicas e também a necessidade da adoção de medidas para o enfrentamento, levaram a Instituição a formalizar algumas medidas, no intuito de minimizar esses desafios.

Promover reflexões sobre a participação das mulheres em cargos de gestão no IFRS - instituição federal de ensino público, gratuito e de qualidade - é um caminho para que possam ser discutidas políticas de inclusão e medidas para facilitar o acesso feminino a posições de liderança.

A coleta de dados e a sua interpretação sugeriu que a gestão da educação, quando realizada por mulheres, promove uma abordagem mais equitativa, inclusiva e empática do sistema educacional, além de estimular e a criação de ambientes mais igualitários e acolhedores.

Concluiu-se que o protagonismo e a equidade de gênero na gestão são questões muito importantes na conjuntura ora vivenciada, pois buscam promover a representatividade equânime nos cargos de decisão, bem como a igualdade de oportunidades. Valorizar esse protagonismo, além de ser uma questão de justiça social, também contribui para a excelência e o equilíbrio das instituições, ao aproveitar em sua plenitude o potencial de cada servidor e servidora.

REFERÊNCIAS

[1] BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v. 1-2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da EPT.** Website. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept. Acesso em: 20 jul. 2024.

[3] COLLING, Ana Maria. Gênero e Educação: um diálogo necessário. **Revista Contexto & Educação**, v. 19, n. 71-72, p. 29-43, 2013. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/80. Acesso em: 21 jul. 2024.

[4] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa IFRS Nº 008, de 01 de dezembro de 2022b.** Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/12/IN_08-2022-Regulamenta-os-criterios-e-procedimentos-para-implementacao-do-Programa-de-Gestao-e-Desempenho-no-ambito-do-IFRS.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

[5] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional IFRS 2019-2023.** Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/missao-visao-valores-e-prioridades/. Acesso em: 21 jul. 2024.

[6] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 084, de 11 de dezembro de 2018**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional IFRS 2019-2023. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolucao_084_18_Aprova_PDI_2019_2023_Completa.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

[7] ONU - Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5. Acesso em: 21 jul. 2024.

[8] ROCHA, Ananda Figueiredo. **Educação Profissional Brasileira e a participação feminina: uma análise histórica**. 2016. Edição Especial II Congresso Ibero-Americano. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2861/2646. Acesso em: 21 jul. 2024.

[9] RODRIGUES, Carolina Vergara. **Mulheres em Cargos de Gestão na Rede de Educação Profissional e Tecnológica**. V Seminário Internacional Desfazendo o Gênero. 2021. Disponível em:https://editorarealize.com.br/editora/anais/desfazendo-genero/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV168_MD_SA_ID_10122021210104.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

[10] SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 12, p. 157-163, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812/2731. Acesso em: 21 jul. 2024.

[11] TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017.

CAPÍTULO

16

Acesso, permanência e êxito: um estudo com os discentes do IFRS Campus Erechim que possuem vínculo ao programa de reabilitação profissional do INSS

Ivan José Suszek, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

1. INTRODUÇÃO

A história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é destacada pela dualidade estrutural na oferta educacional, onde as elites têm acesso a uma educação voltada para o desenvolvimento intelectual, enquanto os mais pobres recebem uma formação direcionada ao trabalho. Moura (2007) destaca que a educação profissional foi concebida com base em uma perspectiva assistencialista, com foco no objetivo de amparar os órfãos e desvalidos da sorte. Com esta intenção, Nilo Peçanha criou, em 1909, a Escola de Aprendizes e Artífices para ensinar um ofício voltado ao meio industrial custeado pelo Estado brasileiro.

Apesar de nos últimos anos haver indícios de avanço, objetivando melhorar a sociedade em direção a uma educação crítica, intelectual e emancipadora, observa-se a necessidade de correção de caminhos, de maior democratização nos processos de acesso e de estratégias com foco na permanência e no êxito dos estudantes.

Após muitos embates sobre a necessidade de equidade para o acesso aos bem sociais e, nessa esteira, incluem-se os debates com profissionais da educação, o governo federal deu início a uma nova fase da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio da Lei nº 11.892, de 29/12/2008 (Brasil, 2008), pela qual criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com vistas à sua expansão em âmbito federal. O início desta nova fase representa muito para a educação profissional, uma data que inaugura um passo ao êxito por meio de uma educação mais humana e integral para a nossa sociedade brasileira.

O foco da pesquisa esteve na análise dos desafios enfrentados pelos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFRS Campus Erechim, vinculados ao Programa de Reabilitação Profissional (PRP) do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Foram identificadas dificuldades relacionadas ao acesso, permanência e êxito desses estudantes, e se propôs ações institucionais para enfrentar esses desafios.

A metodologia adotada foi a qualitativa, com a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas para compreender as experiências dos estudantes. A análise dos dados revelou a falta de comunicação entre o INSS e os IFs, dificultando o acompanhamento adequado dos estudantes em reabilitação. Durante a pesquisa foram discutidas estratégias para melhorar a integração entre as instituições e proporcionar condições adequadas para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes em reabilitação. Esse material resultou em um produto educacional, em formato de história

em quadrinhos, que interage com o objeto de estudo e propõe alternativas institucionais para a efetividade acadêmica[1].

2. INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: LÓCUS DA PESQUISA

Durante a pesquisa houve a interação entre duas instituições públicas, o IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) e o INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), ambas têm um papel social importante: o primeiro na educação e o segundo na seguridade social. A pesquisa em questão buscou desenvolver estratégias para melhorar o acesso, permanência e êxito dos discentes do IFRS Campus Erechim que são segurados do Programa de Reabilitação Profissional (PRP) do INSS na região de Passo Fundo, RS.

O IFRS Campus Erechim foi estabelecido em 2006 como parte do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Desde então, ofereceu uma variedade de cursos, desde o nível médio integrado até a pós-graduação. Os cursos técnicos subsequentes são realizados no período noturno. O ingresso nos cursos do IFRS ocorre através de processo seletivo próprio ou do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com uma parte das vagas reservadas para as cotas (ações afirmativas) previstas em lei. Durante a pandemia de Covid-19, o processo de ingresso foi realizado por sorteio público e Enem.

O IFRS é uma instituição federal de ensino com autonomia administrativa e didático-científica. A missão do IFRS é oferecer educação profissional, científica e tecnológica inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Quanto ao PRP do INSS, o programa é uma iniciativa destinada a reabilitar beneficiários incapacitados para suas funções anteriores, buscando reintegrá-los ao mercado de trabalho em atividades compatíveis com suas limitações. Ele é obrigatório para os beneficiários elegíveis e visa proporcionar assistência educativa e reeducativa, adaptando ou readaptando os beneficiários para o trabalho.

Durante o PRP, os beneficiários recebem uma pecúnia e devem participar de cursos de qualificação profissional, com a finalidade de se reabilitar. Ao final do processo, os segurados que concluem com sucesso a reabilitação recebem um Certificado de Reabilitação Profissional, o que lhes permite concorrer a vagas reservadas para PcD nas empresas.

No entanto, existem desafios, tais como a falta de garantia de inclusão no mercado de trabalho após o término do programa do qual decorre a suspensão do abono assistencial, a necessidade de aprimorar os processos de acompanhamento e avaliação da eficácia do PRP e, por fim, a dificuldade de obter êxito no percurso educacional.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa desenvolvida buscou investigar a interconexão entre trabalho e educação, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT), com foco na reabilitação profissional de beneficiários do INSS. Iniciou-se com uma discussão sobre a importância da relação entre trabalho e educação ao longo da história, destacando

[1] Ele está disponível no endereço eletrônico http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/731898, no repositório público da CAPES.

autores que enfatizam a centralidade do trabalho na formação humana e sua relação com a alienação no sistema capitalista.

Assim, de acordo com Saviani (2007) percebe-se que a educação e o trabalho devem andar juntos, independentemente da situação em que cada indivíduo se encontra. A formação do ser humano é um processo educativo e, se o sujeito existe e se reconhece como tal, é porque produz as condições para a sua existência. A educação é a alimentação essencial para a sobrevivência humana. Trata-se de um exemplo do estreito vínculo ontológico-histórico da relação entre trabalho e educação.

O que é o trabalho, todavia? Por que o trabalho? Para quem o trabalho? Essa análise é fundamental, e,

> *Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida. E este trabalho, na medida em que é historicamente determinado, é, por isso, a única forma de trabalho existente, pois toda atividade humana tem sido, até agora, trabalho e, portanto, indústria, atividade alienada de si mesma e constitui - como Marx objeta a Hegel - o devir por si do homem na alienação ou com o homem alienado. E Marx acaba resumindo essa determinação do trabalho, na qual a manifestação de vida é essa mesma expropriação de vida, pela formulação, peremptória e inequívoca, de que o trabalho é o homem que se perdeu a si (Manacorda, 2007, p. 58).*

Essa definição de trabalho, exposta por Manacorda (2007), retrata o mundo capitalista e a relação do trabalho como mercadoria, e não na sua relação humana de constituição de si:

> *O termo trabalho junto ao de vida produtiva ou atividade vital humana, mas, em geral, o faz exatamente para especificar que essa atividade, que como atividade livre consciente, é o caráter específico do homem, se encontra, nas condições da economia política, degradada a meio para a satisfação de uma necessidade (Marx, 1952 apud Manacorda, 2007, p. 58).*

O autor destaca, ainda, que o trabalho também representa uma divisão de classes, conforme segue:

> *[...] o trabalho subsume os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos a membros de uma classe: uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho (Manacorda, 2007, p. 58).*

Nesta perspectiva, compreendemos que a condição em que estavam envolvidos os beneficiários do INSS, do trabalho alienado, sendo o cidadão tratado como mercadoria, os

subordina à propriedade privada, inclusive à própria lei que estabelece que a Reabilitação Profissional (RP) se refere ao cidadão como clientela.

A palavra clientela é muito forte no contexto da lei de RP, pois lembra mercado, relação de compra e venda, ressoando sentidos capitalistas, apagando o verdadeiro sentido da existência do INSS, a seguridade social, que é amparar o trabalhador.

> *A ideia de formar para o mercado de trabalho traz implícito o pressuposto falso de que esse mercado seja um espaço de trocas entre iguais. Nunca foi isso, muito menos na atualidade caracterizada por profunda desregulamentação das relações de trabalho e perda de mecanismos de proteção ao trabalhador. Formar para o mercado de trabalho, na verdade, é um conceito guiado pela lógica da instrumentalização da força de trabalho. Converge fundamentalmente para o propósito de atender necessidades da acumulação do capital (Machado, 2020, p. 1).*

É nesse contexto que estão inseridos os beneficiários do INSS que, por algum motivo particular, perderam as condições de trabalho na atividade que ocupavam e agora estão participando obrigatoriamente do PRP para que retornem ao mercado de trabalho. Com o ingresso no IFRS, entretanto, a expectativa é de que essa formação seja para o mundo do trabalho. Nesse sentido,

> *Formar para o trabalho ou, melhor, para o mundo do trabalho tem o sentido de assegurar, primordialmente, o desenvolvimento do trabalhador e suas possibilidades de intervir de forma autônoma, criativa e com discernimento crítico nas diferentes configurações sociais e culturais dos processos produtivos (Machado, 2020, p. 1).*

Dialogando um pouco sobre essa situação, poder-se-ia afirmar que o significado do trabalho no meio educacional deve assumir uma função educativa e contribuir para o processo formativo do indivíduo, como se verifica nos IFs, conforme o PDI do IFRS (2019-2023) "[...] o compromisso de que o trabalho como princípio educativo pode ser um caminho privilegiado para a formação integral do ser humano" (IFRS, 2018), possibilitando, assim, ao discente com vínculo ao INSS, não só o aprendizado, mas o compartilhamento de saberes a partir da prática já vivenciada no mundo do trabalho.

No contexto de formação educativa é necessário mencionar Freire (1986) que destaca que é preciso emancipar o cidadão e abordar as diferentes formas de opressão e de dominação no mundo neoliberal e de exclusão. Para o autor as pessoas vivem de grandes necessidades materiais, de subtração subjetiva e que acabam por ter ausência da alegria de viver, da conscientização principal para conseguirem encontrar a liberdade, a felicidade e a cidadania que desenha democracia. A emancipação nada mais é do que o processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si e aos opressores.

Todavia cabe o questionamento de como reabilitar e emancipar um sujeito que encontra várias dificuldades desde o acesso, seguindo para a permanência e o êxito no ambiente educacional?

O contexto abordado encaminha os discentes muitas vezes para a evasão escolar, que de acordo com Oliveira (2021), o conceito de "evasão", que vem sendo objeto de

estudos por muitos anos, acabará, no futuro, perdendo espaço e substituído pelo tripé acesso, permanência e êxito, e, mais especificamente, com os seguintes sentidos:

> *[...] o acesso fica vinculado ao movimento de possibilitar aos diferentes perfis de brasileiros a entrada nos ambientes acadêmicos de formação nos diferentes níveis, promovendo equidade para grupos historicamente excluídos.*
>
> *O ato de permanecer vincula-se ao sentimento de pertencimento à instituição, com a participação ativa nas atividades curriculares e em atividades de pesquisa e extensão, com a identificação com o curso, entre outros fatores.*
>
> *O êxito, além da conclusão, vincula-se ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais, à preparação para o trabalho e para a cidadania, ou seja, essas três palavras carregam um peso considerável quando se trata de direcionar o desenvolvimento da educação brasileira (Oliveira, 2021, p. 52).*

No contexto das instituições públicas a Lei nº 12.711/2012 fortalece o conceito de "acesso" ao prever cotas para grupos socialmente vulneráveis em universidades e instituições federais de ensino técnico. Para "permanência e êxito", a Nota Técnica nº 282/2015 da SETEC oferece orientações para a elaboração de Planos Estratégicos Institucionais.

No que diz respeito à permanência, no contexto educacional, significa resistir e se fortalecer para alcançar o êxito. Autores como Arroyo, Dore e Lüscher, e Tinto discutem fatores de retenção e evasão, incluindo dificuldades em conciliar trabalho e estudo, desempenho acadêmico, e falta de apoio institucional.

A evasão é vista como um processo complexo e multifacetado, influenciado por questões pessoais, sociais e acadêmicas. Prevenção da evasão requer atenção individual e estratégias institucionais que promovam inclusão desde o acesso. A reflexão sobre a evasão parte do entendimento de que:

> *O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação (Arroyo, 2000, p. 36).*

Portanto, é crucial que instituições promovam ações pontuais para combater a exclusão e apoiar a integração dos discentes, especialmente aqueles com histórico educacional fragmentado. E nesse sentido, para evitar o fracasso escolar, é importante a prevenção à evasão escolar, utilizando-se estratégias institucionais que minimizem os efeitos dessas lacunas e possibilitem a inclusão do discente desde o acesso à instituição.

Dore e Lüscher (2011) também destacam que a maioria dos estudos enfatiza que é primordial haver uma prevenção da evasão, com dedicada atenção individual para aqueles identificados com risco de evadirem.

Nesse sentido, independentemente do método de educação, é fundamental verificar em qual perspectiva estão ocorrendo as dificuldades que levam à retenção e à evasão escolar, considerando-se que

> *Na análise da evasão escolar, seja do ponto de vista do sistema de ensino tradicional ou da educação permanente, deve estar claro qual é a perspectiva considerada como principal referência, bem como os possíveis nexos entre essas diversas perspectivas: a perspectiva do sistema, a perspectiva da escola, a perspectiva individual (Dore; Lüscher, 2011, p. 5).*

Esse formato de prevenção, aliado à análise das perspectivas institucionais, encaixam-se perfeitamente junto aos beneficiários do INSS que já enfrentam um conturbado processo de ingresso, necessitando disputar vagas, na ampla concorrência, com um público quase sempre com formação mais recente. Em geral, o acesso se dá em chamadas posteriores e resulta na perda das revisões iniciais do curso bem como das apresentações e explicações sobre o funcionamento da instituição, dificultando, assim, não só o ensino e a aprendizagem, mas também a interação social do indivíduo com a instituição. Tornando-se assim evidente e necessário uma análise mais detalhada juntamente aos discentes com vínculo ao PRP, para estipular alternativas institucionais de acesso, permanência e êxito.

4. ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A pesquisa analisou os dados coletados com a aplicação de questionários a uma pesquisa sobre a relação entre trabalho, “mutilação” e reabilitação, e seu impacto no contexto educacional. A interação com os discentes ocorreu por meio de questionários e entrevistas, destacando a importância de dar voz a esses sujeitos.

Os questionários eletrônicos foram enviados a um total de 17 estudantes, dos quais se obteve 13 respostas. Destes 13 participantes foram selecionados 6 para realizar as entrevistas presenciais, destacando suas trajetórias de vida, experiências de trabalho e desafios enfrentados. A análise revela que o trabalho muitas vezes precede a educação para esses sujeitos, com relatos de dificuldades de acesso à escola devido a responsabilidades familiares e necessidade de contribuir para a renda familiar desde cedo.

A maioria dos discentes concluiu o Ensino Médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfrentando dificuldades de retorno ao ambiente escolar devido ao afastamento prolongado e, somado a isso, as responsabilidades da vida familiar.

O ponto sobre a falta de alinhamento entre o INSS e as instituições de ensino é especialmente relevante. A ausência de uma comunicação eficaz entre essas entidades pode resultar em dificuldades adicionais para os segurados que buscam a reabilitação profissional. Propor um convênio entre o INSS e as instituições de ensino indica ser uma alternativa prática e sensata para melhorar a situação.

Além disso, a questão do processo seletivo e a falta de acolhimento e integração para esses alunos é crucial. A pesquisa levantou questões sobre a adequação dos métodos de seleção e a importância de criar um ambiente que promovesse o sucesso acadêmico e social para os alunos em processo de reabilitação.

De certa forma, a pesquisa fez uma abordagem mais holística e colaborativa para lidar com a reintegração de pessoas afastadas do mundo do trabalho devido a questões de saúde. Isso inclui uma mudança nos processos de seleção, um melhor alinhamento entre o sistema de seguridade social e o sistema educacional, e a criação de ambientes educacionais mais acolhedores e inclusivos para esses alunos. Assim vale destacar alguns pontos-chave:

1. Pertencimento e Emancipação Social: o sentimento de pertencimento à instituição é crucial para a permanência dos estudantes. Isso vai além da simples continuidade nos estudos; envolve participação ativa nas atividades curriculares, pesquisa e extensão, identificação com o curso e o futuro profissional. A adaptação dos segurados do PRP aos ambientes educacionais é parte do processo de emancipação.
2. Assistência Estudantil: embora existam programas e políticas de assistência estudantil, como bolsas e programas de benefícios, muitos estudantes segurados pelo PRP desconhecem esses recursos além dos auxílios financeiros. Há uma lacuna na comunicação e divulgação desses serviços, dificultando o acesso dos estudantes que precisam de apoio para a permanência e o êxito.
3. Prevenção da Evasão: a prevenção da evasão é fundamental, especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como os beneficiários do PRP. Estratégias de acompanhamento individualizado, apoio pedagógico, oferta de cursos preparatórios e ações de integração podem contribuir para minimizar a evasão.
4. Acesso Diferenciado: é importante considerar formas de acesso diferenciado para os estudantes segurados pelo PRP, que muitas vezes enfrentam dificuldades extras devido a deficiências físicas, limitações de saúde ou afastamentos prolongados do ambiente escolar. A criação de um sistema de informações e acompanhamento específico pode ajudar a identificar e atender melhor às necessidades desses estudantes.
5. Uso da Tecnologia: muitos estudantes enfrentam dificuldades no uso da tecnologia, o que pode impactar negativamente seu desempenho acadêmico, especialmente durante o ensino remoto. Oferecer suporte e capacitação em tecnologia através de projetos de ensino, pesquisa e extensão pode ajudar a mitigar essas dificuldades.
6. Coordenação do Curso e Apoio Pedagógico: a coordenação do curso e os professores desempenham um papel crucial no apoio aos estudantes. É importante que eles estejam cientes das dificuldades enfrentadas pelos estudantes segurados pelo PRP e possam oferecer orientação e suporte adequados.
7. Conscientização e divulgação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE): é essencial que os estudantes tenham conhecimento sobre os recursos oferecidos pelo NAPNE. Campanhas de conscientização, palestras e materiais informativos podem ser utilizados para aumentar a visibilidade e o conhecimento sobre o papel do Núcleo e os recursos disponíveis para os alunos.
8. Apoio físico e tecnológico: identificar as necessidades individuais dos estudantes e fornecer recursos físicos e tecnológicos adequados pode ajudar a minimizar as barreiras físicas e promover uma melhor participação em sala de aula. Isso pode

incluir desde cadeiras ergonômicas até softwares de acessibilidade e equipamentos adaptados.

9. Preparação para o mundo de trabalho: é importante que os estudantes recebam apoio na transição para o mundo de trabalho após a conclusão do curso. Isso pode incluir orientação profissional, desenvolvimento de habilidades para entrevistas e currículos, e parcerias com empresas para oportunidades de emprego.
10. Acompanhamento pós-formação: o acompanhamento dos estudantes após a conclusão do curso é fundamental para garantir uma transição bem-sucedida para o mundo de trabalho. Isso pode incluir apoio contínuo na busca por emprego, orientação sobre direitos trabalhistas e suporte para lidar com desafios no local de trabalho.
11. Conscientização e sensibilização das empresas: trabalhar em conjunto com empresas para promover a inclusão de pessoas com deficiência no local de trabalho é essencial. Isso pode envolver programas de sensibilização para empregadores, incentivos fiscais para contratação de pessoas com deficiência e parcerias para oferecer oportunidades de emprego acessíveis.
12. Incentivo à qualificação profissional: promover programas de qualificação profissional específicos para pessoas com deficiência pode ajudar a aumentar suas chances de empregabilidade e promover uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho.

Essas são apenas algumas sugestões de intervenções que surgiram a partir da pesquisa e que podem ser implementadas para promover a inclusão e o sucesso dos estudantes com necessidades específicas no ambiente educacional e no mundo do trabalho. É importante que essas iniciativas sejam desenvolvidas em colaboração com os próprios estudantes, levando em consideração suas necessidades e experiências individuais.

Como desfecho da pesquisa foi elaborado um Produto Educacional (PE) desenvolvido a partir de uma História em Quadrinhos (HQ) que visa intervir no contexto institucional, facilitando o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com vínculo ao INSS nos cursos técnicos subsequentes do IFRS Campus Erechim. Sua finalidade é contribuir para a Reabilitação Profissional (RP) na perspectiva da educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.

[2] DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-89, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2021.

[3] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

[4] IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de desenvolvimento institucional:** 2019-2023. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/pdi-2019-

2023/#:~:text=O%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%20(PDI)%2C%20elaborado%20para%20um,planejados%20pelas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino. Acesso em: 23 jan. 2022.

[5] MACHADO, Lucília. **A ideia de formar para o mercado de trabalho traz implícito o pressuposto falso de que esse mercado seja um espaço de trocas entre iguais**. 2020. Entrevista. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-ideia-de-formarpara-o-mercado-de-trabalho-traz-implicito-o-pressuposto-falso. Acesso em: 15 jun. 2022.

[6] MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

[7] MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos,** a. 23, v. 2, p. 4-30, mar. 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 22 jul. 2021.

[8] MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos,** a. 23, v. 2, p. 4-30, mar. 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 22 jul. 2021.

[9] OLIVEIRA, Hênio Delfino Ferreira de. O tripé: acesso, permanência e êxito na educação brasileira. **Revista Eixo,** Brasília, v. 10, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/download/809/549/. Acesso em: 28 nov. 2022.

[10] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

CAPÍTULO

17 Os jovens trabalhadores do Brasil: o direito ao esporte e lazer e à educação profissional e tecnológica

Cassiano Noimann Leal, Josimar de Aparecido Vieira

1. INTRODUÇÃO

A palavra juventude, escrita no singular, tradicionalmente sugere a fase da vida em seu caráter mais biológico, conforme registrado no Estatuto da Criança e Adolescente, abrangendo as idades entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990). Este período pode incluir também a faixa etária entre 15 e 29 anos, segundo o Estatuto da Juventude, aprovado em 2013 (Brasil, 2013). É uma etapa da vida das pessoas marcada por mudanças hormonais e importantes descobertas. Também é um momento de decisões, especialmente em relação aos caminhos a serem seguidos no futuro, ou seja, no contexto do mundo do trabalho.

Para Dayrell (2003, p. 42):

> [...] A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Destarte, neste estudo optou-se por empregar a forma plural da palavra - "juventudes" -, pois isso engloba uma interpretação mais abrangente e societal, levando em conta a variedade de realidades encontradas neste conjunto, que corresponde a aproximadamente um quarto da população brasileira, conforme dados do Atlas das Juventudes (Atlas das Juventudes, 2021).

Nesta concepção, realçam-se as ideias de Emerim, Vieira e Mathies (2023, p. 5), em que destacam:

> [...] que há uma multiplicidade de perspectivas a partir das quais devem ser entendidos e inseridos os jovens da sociedade contemporânea: social, cultural, política, econômica e outras. Há assim, uma grande diversidade de universos vivenciais, perfis e características individuais e coletivas, que determinam a existência de distintas “juventudes” no tempo histórico atual.

As variações entre os jovens de diferentes partes do país, sejam eles residentes em grandes centros urbanos ou em municípios menores, abrangendo todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, suas posições sociais, etnias e características individuais, resultam em uma diversidade de situações, oportunidades e exigências para a educação profissional e tecnológica (EPT).

De acordo com o Atlas das Juventudes (2021), a maioria dos jovens no Brasil é formada por pessoas negras, somando jovens pardos (51%) e negros (10%). Os jovens brancos representam 38%, os amarelos 0,5% e os indígenas 0,4%.

Resumidamente, as diferentes facetas da juventude brasileira podem ser vistas como uma construção social, o que implica entender esses grupos como categorias diversas, que incluem uma variedade de aspectos sociais como estilos, comportamentos, interesses, necessidades, ocupações, entre outros. Bourdieu (2003, p. 153) argumenta que agrupar sob um único conceito universos sociais que pouco têm em comum seria um erro.

Do ponto de vista social, os jovens podem ser divididos em "duas juventudes". Na primeira, baseada na idade biológica, encontram-se o direito à educação, o lazer, o tempo para sonhar, entre outros benefícios proporcionados por essa fase da vida. Na segunda, também baseada na mesma idade biológica, mas contrastante com a primeira, está a idade social (Bourdieu, 2003), que coloca os jovens prematuramente no mercado de trabalho, com responsabilidades de suprir suas necessidades essenciais, muitas vezes sem tempo para sonhar.

Diante disso, a EPT precisa buscar facilitar a vida desses estudantes.

> [...] a inserção dos jovens no mundo do trabalho consolida-se como um grande desafio. Trata-se de público mais vulnerável, que enfrenta maiores dificuldades de inserção no mundo do trabalho e tende a encontrar ocupações mais precárias, situação agravada, em muitos países, pela baixa escolaridade e pela fragilidade da formação educacional de grande parte da população (Vieira et al., 2020, p. 5).

Em 2022, teve início a implementação nacional do Novo Ensino Médio (NEM). Este novo sistema introduz uma proposta que, teoricamente, permite aos jovens selecionar, por meio do currículo escolar, os caminhos formativos que melhor correspondem às suas habilidades e interesses. O Ministério da Educação, em sua página na *internet*, explica quais são as principais mudanças do NEM:

> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2017).

O NEM, iniciado em 2022, gerou ampla controvérsia em vários Estados, especialmente no Rio Grande do Sul. Nessa região, houve uma significativa mobilização de diversas entidades ligadas à Educação Física, que se uniram ao governo estadual para pleitear mudanças na legislação vigente na época para as escolas públicas. Essa legislação propunha oferecer Educação Física apenas uma vez por semana para as turmas do 1º ano do Ensino Médio, sem nenhum período nas séries subsequentes (2º e 3º anos).

A comunidade questionou a aprovação dessa normativa, considerando os benefícios evidentes que a prática esportiva traz aos estudantes durante as aulas de

Educação Física. Este tema é destacado nas observações de Bickel, Marques e Santos (2012, p. 01).

> O esporte possui um grande potencial de socializar indivíduos das mais diferentes classes, religiões, gêneros, entre tantas outras diferenças presentes na nossa sociedade. Através de uma partida de futebol na rua, de um jogo de vôlei na escola, um jogo de basquete na praça, pessoas se relacionam, fortalecem amizades, criam vínculos mesmo sem nunca terem se visto. A importância da prática esportiva em nossa sociedade vai além dos benefícios na saúde física do homem.

Além do ensino de Educação Física, outros componentes curriculares viram reduções em suas cargas horárias, como Sociologia, Filosofia, Geografia e Espanhol. Para preencher essas lacunas, novos componentes foram introduzidos neste novo formato, como "Projeto de Vida", "Cultura e Tecnologias Digitais" e "Mundo do Trabalho".

Há uma opinião de que o ideal seria manter os componentes curriculares das áreas que promovem o pensamento crítico, integrados ao currículo, as quais podem auxiliar os jovens em suas escolhas profissionais. Este papel era anteriormente desempenhado pela orientação educacional, conforme discutido por Vieira et al. (2022) em que alertam: se isso se confirmar em relação ao impacto dos novos componentes curriculares do NEM nas escolhas profissionais dos jovens, poderá parcialmente alcançar um dos objetivos desta etapa de ensino.

> [...] a educação profissional e tecnológica oferecida por instituições de ensino públicas e privadas pode proporcionar aos jovens uma educação que contemple a ciência e o trabalho, o que é fundamental para se adequar e vivenciar o processo de transformação social e tecnológica que o país enfrenta, ou seja, formar um cidadão para o mundo do trabalho e não apenas um profissional para o mercado (Vieira et al., 2022, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 1971, no seu Art. 10, estabeleceu a obrigação da Orientação Educacional, incluindo a orientação vocacional em colaboração com professores, famílias e comunidades (Brasil, 1971). Entretanto, a partir da legislação em vigor desde 1996 (Lei nº 9.394, de 20.12.1996), a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas brasileiras foi revogada (Brasil, 1996).

Diante dessas considerações iniciais, neste estudo são analisados aspectos das juventudes brasileiras, destacando suas características plurais e as nuances socioeconômicas que estabelecem suas realidades. Ao abordar a transição para o mundo do trabalho, é destacada a importância da EPT no contexto do NEM, iniciado em 2022, que visa oferecer uma formação mais flexível e alinhada às demandas contemporâneas, embora tenha enfrentado críticas, especialmente em relação à redução da carga horária de componentes curriculares como Educação Física, Sociologia, Filosofia, Geografia e Espanhol.

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva produzida por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos, seguindo abordagem qualitativa e dialética. O processo de elaboração da pesquisa bibliográfica transcorreu seguindo as sugestões de Marconi e Lakatos (2021), em que permitiu colocar os pesquisadores em contato com a produção acadêmica sobre o tema. Também se analisou documentos

relacionados com o contexto das juventudes, como um tipo de pesquisa que permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

2. POLÍTICAS EXISTENTES: JOVENS ESTAGIÁRIOS PROVEDORES DE SUAS FAMÍLIAS

Uma pesquisa realizada em junho de 2021 por uma empresa especializada em colocação de estudantes em programas de estágio remunerado revelou que, naquele período de pandemia, muitas pessoas enfrentaram dificuldades para trabalhar e sustentar suas famílias. Muitos dependiam exclusivamente das bolsas-auxílio recebidas pelos jovens estudantes da família que estavam envolvidos em estágios remunerados, como descrito em um artigo publicado por Campos (2021, n.p.).

> Pesquisa do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) aponta que quase 80% dos estagiários do estado de São Paulo ajudam ou são totalmente responsáveis pelo sustento da família. A bolsa-auxílio paga a esses estagiários, que deveria ser destinada à formação do jovem profissional, agora vai para o sustento da casa, segundo o levantamento.

Ao discutir a situação dos jovens estagiários que tiveram responsabilidades familiares durante a pandemia, é relevante mencionar aspectos da legislação que protege seus direitos. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, regulamenta o estágio estudantil e garante períodos de férias remuneradas, conforme especificado no Art. 13:

> [...] É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.
>
> § 1o O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.
>
> § 2o Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano (Brasil, 2008).

Nesta mesma Lei também foi estabelecida a carga horária máxima de 4 horas diárias para estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, e de 6 horas diárias para os estudantes do ensino médio e superior, conforme Art. 10:

> [...] A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:
>
> I - 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;
>
> II - 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular (Brasil, 2008).

Essa legislação foi criada para combater práticas abusivas por parte de empresas que exploravam jovens estudantes, muitas vezes submetendo-os a longas jornadas de

trabalho sem vínculo empregatício. Antes da mencionada Lei, as jornadas diárias frequentemente excediam 8 horas e não havia direito a períodos de férias. Para que os estudantes estagiários pudessem ter um período de descanso, especialmente durante os recessos escolares, muitas vezes precisavam acumular horas extras, o que comprometia seu tempo de estudo. A importância dessa Lei, promulgada em 2008, é evidente.

Posteriormente, em 2013, foi promulgada a Lei nº 12.852, datada de 5 de agosto daquele ano, que ampliou a proteção aos jovens ao instituir o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013).

3. A JUVENTUDE E O ACESSO AO ESPORTE, LAZER, CULTURA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Anteriormente, discutiu-se a dependência financeira dos jovens estagiários, destacando o papel crucial das bolsas-auxílio para sustentar suas famílias. Também foi mencionado brevemente as leis relacionadas aos estágios, assim como a criação do Estatuto da Juventude.

Nesta seção busca-se abordar a importância do esporte, lazer, cultura e EPT para a juventude, quando os benefícios da prática esportiva são públicos e notórios. Para tanto, inicialmente é apresentada uma síntese muito acessível que traduz parte dessa assertiva:

> O esporte possui um grande potencial de socializar indivíduos das mais diferentes classes, religiões, gêneros, entre tantas outras diferenças presentes na nossa sociedade. Através de uma partida de futebol na rua, de um jogo de vôlei na escola, um jogo de basquete na praça, pessoas se relacionam, fortalecem amizades, criam vínculos mesmo sem nunca terem se visto. A importância da prática esportiva em nossa sociedade vai além dos benefícios na saúde física do homem (Bickel, Marques e Santos, 2012, n.p.).

Especialmente no Brasil, conhecido como "a Pátria de chuteiras", o futebol assume uma importância ainda maior. Conforme observado por Leal (2012, p. 08), no Rio Grande do Sul, a rivalidade entre os principais clubes, Sport Club Internacional (colorados) e Grêmio Foot-ball Porto-alegrense (gremistas), é tão intensa que os pais muitas vezes decidem a filiação clubística de seus filhos antes mesmo de eles nascerem, evidenciando como essa relação esportiva está enraizada na sociedade gaúcha.

Noutra direção, o Estatuto da Juventude, estabelecido pela Lei Nº 12.852 de 5 de Agosto de 2013, assegura o direito ao esporte e ao lazer. Em seu vigésimo oitavo artigo, é destacado: "O jovem tem direito à prática esportiva voltada para seu pleno desenvolvimento, com ênfase no esporte participativo".

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu Artigo 4º consta:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (grifo nosso) (Brasil, 1990).

Conforme mencionado por Silva (2020), os jovens concordam que sempre houve escassez de acesso ao lazer e cultura nas favelas e periferias. Ela aponta a falta de investimento nessas áreas em termos de lazer, cultura e recreação. Os entrevistados ressaltam que, se houvesse mais atenção para esses aspectos dentro das comunidades periféricas, a vulnerabilidade da população jovem poderia ser reduzida.

Na mesma pesquisa, os jovens observaram que os poucos espaços físicos disponíveis em suas comunidades, como praças, quadras esportivas e equipamentos de ginástica ao ar livre, não recebem a manutenção adequada do poder público. Isso leva à deterioração desses espaços ao longo do tempo, tornando-os impróprios para uso. Em vez de serem locais de integração social em atividades saudáveis, esses espaços frequentemente se transformam em pontos de uso de drogas.

A palavra "cultura" possui uma ampla gama de significados, mas aqui nos referimos aos programas que possibilitam acesso da população a cinemas, museus, espetáculos, teatros e shows. Considerando as informações sobre esporte, lazer e cultura voltados à juventude, percebe-se tanto a questão legal, no sentido de garantir direitos pela legislação vigente, quanto a importância do convívio social.

O Atlas das Juventudes, de 2021, trouxe um cenário alarmante em relação à saúde física e emocional dos jovens: 61% relataram aumento da ansiedade, 56% perceberam uso excessivo das redes sociais e 51% disseram vivenciar cansaço ou exaustão constante.

No que diz respeito ao direito à EPT, há inúmeros desafios para torná-la acessível às juventudes e, dentre eles, o de expandir essa modalidade educacional, tornando mais conhecida entre a juventude e sociedade em geral. Os contextos da formação profissional e a inserção dos jovens no mundo do trabalho fazem da EPT uma possibilidade de educação com resultados tangíveis. A educação e trabalho são direitos constitucionais e a EPT sintonizada com as constantes transformações e inovações tecnológicas e científicas, pode desenvolver saberes e habilidades, formando e qualificando os jovens para o exercício da cidadania.

Para Emerim, Faé e Vieira (2021, p. 11),

> [...] está posta a necessidade de uma educação formal que ofereça às juventudes atuais a possibilidade de uma formação e orientação profissional adequada, de forma integral e crítica - de modo que os jovens possam evoluir livremente em suas culturas e expressões de vida, com a perspectiva de se desenvolverem adequadamente no mundo do trabalho, transformando assim as suas próprias realidades e contribuindo para a transformação de toda a sociedade.

Destarte, a EPT, na teoria e na prática tem o compromisso de promover a integração entre o pensar e o fazer, dando mais sentido ao aprendizado; aumentando as chances de inclusão das juventudes, bem como melhora as condições de qualidade de vida. Trata-se da primeira etapa para a qualificação de uma carreira que poderá ser desenvolvida de forma contínua, agregando novos conteúdos, ampliando conhecimentos e habilidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo é possível perceber que mesmo tendo legislação específica para que as juventudes tenham acesso a esporte, lazer e cultura, existe escassez de espaços para essa finalidade, como praças e parques nas comunidades urbanas da periferia, bem como, quando existem, muitas vezes não possuem a devida manutenção dos equipamentos pelo poder público.

Também percebemos que, desde o ano de 2020, ocorreu um aumento do consumo de conteúdos de entretenimento *on-line*, quando os jovens perceberam um aumento da ansiedade e fizeram uso exagerado das redes sociais (situação agravada no período de 2020 e 2021, com a pandemia da Covid 19). Assim sendo, a realidade das juventudes no Brasil, em relação às vivências esportivas e de lazer, não são as melhores.

Acreditamos que, nos dias atuais, na questão educacional, com as adequações ao NEM, estabelecidas recentemente pelo Governo Federal, que começarão a ser colocadas em prática em 2025, bem como pelo aumento do oferecimento de projetos nas áreas esportivas e culturais, percebidas em todo o país, as juventudes poderão vir a se apropriar desses projetos, ampliando assim a prática de atividades físicas e esportivas e tendo acesso à propostas culturais.

No que se refere à EPT, depreende-se que pelo fato das juventudes serem repletas de sentidos e significados, a formação profissional vislumbra a possibilidade de concretizar sonhos, participar mais ativamente da vida social e conquistar autonomia pessoal, contribuindo para a constituição da identidade social. A EPT precisa considerar os sentidos e perspectivas sobre a inserção dos jovens no mundo do trabalho em uma perspectiva multidisciplinar, pois se trata de um construto multidimensional e dinâmico e que resulta da interação entre variáveis pessoais e sociais relacionadas ao trabalho.

REFERÊNCIAS

[1] **Atlas das Juventudes.** Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/saude/. Acesso em: 24 out. 2021.

[2] BICKEL, Éderson Alexandro; MARQUES, Márcio Geller; SANTOS, Geraldine Alves. Esporte e sociedade: a construção de valores na prática esportiva em projetos sociais. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, n. 171, agosto de 2012. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd171/esporte-e-sociedade-a-construcao-de-valores.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

[3] BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Ed. Fim de Século - Edições, sociedade Unipessoal, Ltda. 2003.

[4] BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

[5] BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

[6] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2019.

[7] BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

[8] BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

[9] BRASIL. **Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos, e revoga a Medida Provisória nº 2.208, de 17 de agosto de 2001. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

[10] BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

[11] CAMPOS, Ana Paula. **80% dos estagiários de SP ajudam ou são totalmente responsáveis pelo sustento da família, diz pesquisa do CIEE.** Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/16/80percent-dos-estagiarios-de-sp-ajudam-ou-sao-totalmente-responsaveis-pelo-sustento-da-familia-diz-pesquisa-do-ciee.ghtml. Acesso em: 23 nov. 2021.

[12] **Consumo virtual de atividades culturais cresce na pandemia, aponta pesquisa Itaú Cultural/Datafolha.** Disponível em: https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/11852-22-07-2021-consumo-virtual-de-atividades-culturais-cresce-na-pandemia-aponta-pesquisa-itau-cultural-datafolha.html. Acesso em: 01 ago. 2021.

[13] DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, set/out/nov/dez, 2003. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 ago. 2024.

[14] EMERIM, Marcos Elias; FAÉ, Janaína Scopel; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Juventudes contemporâneas e os desafios da educação, trabalho e cultura. **Revista Pedagógica**, *[S. l.]*, Chapecó, v. 23, p. 01-18, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.6140.

[15] EMERIM, Marcos Elias; VIEIRA, Josimar de Aparecido; MATHIAS, Marcos Dias. Historicidade e estrutura da educação básica brasileira: compreender para transformar. **Revista Valore**, Volta Redonda (RJ), v. 8, p. e-8021, 2023. DOI: https://doi.org/10.22408/reva802023974e-8021.

[16] LEAL, Cassiano Noimann. **Opinião Pública - Reflexões de um professor num programa de rádio (nº 2).** Editora CinnamonTeal Publishing, Margão: 2012, p. 08.

[17] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

[18] SILVA, Jacqueline. **Acesso à cultura e lazer na pandemia: como jovens das favelas se divertem?** Disponível em: https://www.anf.org.br/acesso-a-cultura-e-lazer-na-pandemia-como-jovens-das-favelas-se-divertem/. Acesso em: 20 jul. 2021.

[19] VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; TELÓ, Emanuele de Souza; EMERIM, Marcos Elias. Percepções de jovens sobre o mundo do trabalho na atualidade: principais sentidos e perspectivas. In: **III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**. 2020, Chapecó. Anais... Chapecó: UFFS, 2020, p. 1-7. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14877. Acesso em: 02 ago. 2024.

[20] VIEIRA, Josimar de Aparecido; KUHN, Adele Stein.; BOZA, Daniela; VIEIRA. Marilandi Maria Mascarello; FONTOURA, Juliana Gonçalves Viegas. Expectativas dos jovens diante do mundo do trabalho na contemporaneidade: sentidos e perspectivas. **Revista Valore**, Volta Redonda(RJ), v. 7, p. e-7038, 2022. DOI: https://doi.org/10.22408/reva702022995e-7038.

CAPÍTULO

18 Formação de professores da educação profissional e tecnológica em espaços de representatividade: o trabalho como princípio educativo

Henrique Leonardi de Oliveira, Josimar de Aparecido Vieira

1. NTRODUÇÃO

Nosso ponto de partida neste estudo foi estabelecer relações entre o conceito de gestão escolar democrática com o de princípio educativo do trabalho. Utilizamos desta relação para defender a participação em espaços de representatividade na gestão escolar democrática não apenas coerente com uma educação democrática, mas necessária para a constituição de uma prática docente autônoma, na qual é possível vislumbrar a efetivação do princípio educativo do trabalho.

Nos escritos sobre o trabalho como princípio educativo constata-se relação entre trabalho e educação que está mais presente no ensino formal. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta relação está evidente na formação inicial e continuada, educação técnica de nível médio, graduação e pós-graduação. Nesta modalidade de ensino, a formação de professores acaba não sendo contemplada nesta perspectiva, ou seja, considerar o trabalho docente como ato pedagógico.

Nesta direção, podemos anunciar que as relações entre trabalho e formação de professores da EPT, sobretudo na formação continuada, são fortalecidas especialmente se esses profissionais têm a possibilidade de envolverem-se na gestão dos espaços em que venham a atuar. Noutra direção, em casos que sejam alijados desta participação institucional, suas práticas terão características de trabalho como princípio educativo? Em que grau? A participação na gestão democrática, por meio dos espaços de representatividade assim como outras formas, poderá ser vista como parte integrante da formação docente? Ao longo deste ensaio iremos trilhar por esses questionamentos, examinando criticamente esses e outros posicionamentos.

Diante desses indicadores o tema deste ensaio foi constituído, ou seja, considerando a participação dos professores em espaços de representatividade dispostos na gestão escolar democrática constituinte de uma prática docente marcada pelo princípio educativo do trabalho, tem o propósito de alargar o debate sobre o processo de formação de professores da EPT por meio do conceito gramsciano de trabalho como princípio educativo.

Por se tratar de um tema abrangente, para a sua produção foram demarcados alguns aspectos que definiram sua produção, ou seja, inicialmente são apontadas relações possíveis de serem estabelecidas entre a participação na gestão escolar democrática como processo de formação de professores da EPT, por meio do conceito gramsciano de trabalho como princípio educativo. Na segunda seção, abordamos a caracterização de gestão escolar democrática na legislação educacional brasileira, além de abordar a constituição de órgãos de representatividade nos quais os professores podem atuar, utilizando como exemplo a estrutura desses órgãos no Instituto Federal de Educação, Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS), a qual não difere muito das demais

instituições de EPT públicas federais. Demonstramos dessa forma uma relação próxima entre o fazer dos professores da EPT no Brasil com estes órgãos de representatividade. Por fim, nas considerações finais deste estudo são apresentadas relações dos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade com o conceito de trabalho como princípio educativo.

2. EDUCAÇÃO INFORMAL, PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO

Para caracterizar a participação democrática como um tipo de educação informal, destacamos um excerto de Gohn (2016) que aborda especificamente o espaço onde ocorrem os diferentes tipos de educação: formal, não-formal e informal:

> Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos?"
>
> Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc. (Gohn, 2016, p. 29).

Com esses indicadores é possível assegurar que os saberes construídos por meio da participação na gestão descentralizada, em conselhos, comissões (ou mesmo em funções administrativas), constituem-se na forma de educação informal, sejam pelas experiências, pela convivência, no local de trabalho ou de estudo (caso de estudantes).

Na análise da socióloga Maria da Glória Gohn, o desenvolvimento de uma cultura participativa nos conselhos e colegiados que compõem as estruturas administrativas descentralizadas em instituições de ensino podem ficar a cargo de ações realizadas por meio de educação não-formal. Para esta pensadora, "[...] é preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. Isto tudo está no campo da educação não-formal" (Gohn, 2016, p. 36).

Enquanto avaliamos a própria ação participativa como constituidora de educação informal entre aqueles que lá participam, Gohn (2016) aponta a necessidade de uma organização institucional para a formação de ações de educação não-formal com a finalidade de qualificar as pessoas para a própria participação.

Entendemos a participação nos espaços de representatividade (conselhos, colegiados, comitês, núcleos, etc.) como uma forma de trabalho, seja de professores, servidores técnicos, estudantes ou pais de estudantes. Por meio deste trabalho pode ocorrer uma ação educativa, ou seja, vemos neste processo possibilidades de manifestações do princípio educativo do trabalho.

Gohn (2016) também critica a participação nestes espaços de gestão de maneira silenciosa e passiva, submetida aos interesses dos gestores, apenas legitimando a centralização política. Neste ponto concordamos com a autora, embora compreendamos que pela própria participação tenhamos alternativas importantes para a formação de cidadãos ativos nestes e noutros espaços. Conforme declara Vitor Henrique Paro:

> Como não há democracia sem verdadeiros democratas, e como estes não nascem prontos mas são construídos pela apropriação histórica da cultura proporcionada pela educação, é preciso instaurar um ensino fundado na aceitação mútua, em que o educando desempenha seu papel de educar-se como verdadeiro sujeito político, exercitando, na forma e no conteúdo, a relação pedagógica (democrática) imprescindível para a construção de uma sociedade que não seja fundada na dominação (Paro, 2002, p. 19).

Nesta direção, a apropriação dos saberes necessários a uma participação efetiva nestes espaços pode ser constituída de diferentes formas, mas não de qualquer maneira. Trata-se de saberes essenciais aos professores, por habilitá-los a ter maior controle sobre seu próprio trabalho.

Assim, a compreensão da democracia em seu sentido amplo como valor a ser mantido no horizonte, na formação de professores ou mesmo na educação como um todo, é essencial na busca pela transformação da sociedade pela atividade profissional dos professores, construindo-se um modo de produção, de organização do trabalho, diverso daquele que hegemonicamente encontramos no Capitalismo. Assim, a compreensão da historicidade e da característica política da educação, tal qual suporta o educador Paulo Freire, nos possibilita vislumbrar uma formação de professores capaz de subsidiá-los para a ação política.

> [...] como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza... é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (Freire, 2001, p.10).

Por isso, tal qual compreendemos a prática educativa como trabalho, entendemos o trabalho também como ato político, o qual apenas se ligado à mobilidade histórica do homem faz contraponto ao fatalismo e naturalização das relações de exploração que engendram um projeto de EPT de base tecnicista e alienante.

A relação histórica entre educação e trabalho, desfeita sob a égide da alienação imposta pela expropriação do produto do trabalho pelos detentores dos meios de produção, é historicamente determinada. Como destaca Saviani (2007),

> O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. [...] nas sociedades de

> classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (Saviani, 2007, p. 155-157).

Neste sentido, o trabalho é visto com sentido pleno e humanizador, que diferencia o ser humano dos demais animais. Pelo trabalho o homem produz-se, produz e reproduz sua humanidade. Entretanto, no contexto do modo de produção capitalista, em que o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, o trabalho se torna um sacrifício. Por esta forma, a característica pedagógica do trabalho é perdida, pois o trabalhador alienado daquilo que produz também é alienado do conhecimento relacionado à sua atividade.

> Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2017, p. 327-328, grifo nosso).

O trabalho como princípio educativo atua no sentido de resgatar a função comum do trabalho a todo ser humano, como garantia da sobrevivência, intervenção na natureza, intentando-se assim combater a ideia de que poucos homens podem viver sem trabalhar por terem o "direito econômico" de explorar o trabalho alheio. Assim, trazemos a contribuição de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), que demonstra maior clareza sobre este conceito-chave para a formação de trabalhadores:

> Nesta concepção de trabalho, o mesmo se constitui em direito e dever, e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, mamíferos de luxo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 18).

Gramsci nos trouxe este conceito tensionando para a construção de um modelo de escola que chegue a possibilitar a construção de uma hegemonia dos trabalhadores, alcançando assim a formação de dirigentes, qual seja: [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (Gramsci, 1982, p. 118).

Nesta direção, apoiados em Ciavatta e Ramos (2012, p. 34), a mobilização organizada de educadores "[...] para a ação teórico-prática da transformação social inclui a construção conceptual capaz de unificar culturalmente os trabalhadores para a construção de uma nova hegemonia". Esta unidade teria como fim a escola unitária de Gramsci (1982, p. 9), que "[...] é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis".

Tendo este princípio como balizador no processo de formação de professores da EPT, o professor Antonio Nóvoa aponta a importância da participação do professor na organização das práticas docentes, seja na gestão, seja na formação docente. Destaca para a necessidade de valorização da ação do professor do ensino básico quanto à sua própria formação, em uma crítica à elaboração da formação docente de forma externa aos próprios professores, seja por implementação de materiais e programas elaborados por empresas, seja de origem da academia (Nóvoa, 1999).

Destarte, não apenas no contexto de produção de mercadorias, impõe-se estranhamento entre trabalhador e sua atividade, mas também no chamado setor de serviços - como vemos caracterizada a educação - em que sua atividade não ocorra possibilitando-o ser sujeito de sua prática, mas objeto de planejamentos e produções externas, pode-se instituir também na atividade do professor a alienação daquilo que executa, do conhecimento que constrói:

> [...] a alienação dos seres humanos da produção que se torna mercadoria avaliada segundo o tempo de trabalho e seu valor de troca, a ponto de eles não se reconhecerem no produto do seu trabalho, no conhecimento produzido pelo trabalho, nas relações com os demais produtores (MARX, 1980). Perdem, assim, o conhecimento da totalidade social onde as partes ganham compreensão e significado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 6).

Com isso, entendemos ser essencial, considerando-se o princípio educativo do trabalho, que os trabalhadores em educação sejam protagonistas da "totalidade social" de suas atividades, seja dentro dos limites de suas instituições, seja na possibilidade de intervirem em demandas, normativas e regulamentações oriundas de órgãos governamentais. Mais ainda, são necessárias as demandas partirem dos próprios professores e demais profissionais da educação, que, ao tomarem parte das eventuais discussões a respeito da educação em seu sentido *lato,* educar-se-ão, a si e aos demais.

A seguir, buscaremos apontar características da gestão escolar democrática no Brasil, em especial em EPT, além de localizarmos órgãos de gestão democrática em que os professores e demais profissionais da educação atuem, de forma a subsidiar nossa relação com o conceito acima abordado.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E ÓRGÃOS DE GESTÃO EM EPT

A gestão escolar é definida na Constituição Federal de 1988 que foi aprovada após um longo período de supressão da democracia no Brasil, tida como democrática apenas na esfera do ensino público: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 1988). Desta forma, a gestão educacional fora das instituições públicas de ensino pode ocorrer de qualquer forma, deixando como quase garantida a implementação da lógica de administração capitalista sobre as instituições privadas de ensino. Nesses ambientes, os professores e demais profissionais da educação podem apenas vender sua força e capacidade de trabalho sem possibilidade de interferência significativa sobre como e o que realizarão em suas atividades profissionais.

Já as instituições de ensino públicas, até hoje garantido constitucionalmente, terão como princípios a gestão democrática. Embora possamos encontrar diferentes graus de

gestão democrática nas mais variadas instituições de ensino, sendo que em algumas delas há maior possibilidade de participação efetiva dos professores nos rumos da instituição em que atuam.

Na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9394/1996 e suas numerosas alterações), a participação na gestão do ensino público é sumarizada em apenas dois incisos, sendo que apenas um deles trata dos profissionais da educação:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Diante desta constatação, podemos afirmar que a legislação mais importante da educação brasileira se limita a determinar a participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola como prerrogativa dos profissionais da educação. Logicamente que a elaboração do projeto político pedagógico de uma escola não é tarefa de pequena relevância, muito pelo contrário. Porém, a citada Lei determina a mera participação no processo, o que pode significar pouca ou nenhuma influência nesta elaboração, a depender da vontade dos gestores.

Retomando a ideia de que em algumas instituições a participação na gestão democrática ocorre de maneira mais aberta e efetiva do que em outras, podemos avaliar o funcionamento administrativo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que foram criados por meio da Lei 11892/2008, instituindo assim a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Nesta Lei, podemos localizar a instituição de dois órgãos administrativos denominados Colégio de Dirigentes e Conselho Superior, cuja posição hierárquica está acima do Reitor de cada Instituto Federal. O primeiro tem caráter consultivo e é composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi e o segundo possui caráter consultivo e deliberativo e é formado por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal (Brasil, 2008).

Aqui queremos apontar a relação positiva - pela possibilidade de participação em órgãos como o Conselho Superior - na formação docente em ambientes mais democráticos, pois desta forma nos aproximamos daquilo que compreendemos como princípio educativo do trabalho. Partimos do pressuposto que, atuando como sujeitos de suas ações, professores e demais profissionais da educação poderão ter suas ideias com relação à instituição levadas em conta na gestão, influenciando na formação docente nestes órgãos públicos.

Visando aprofundar nossa perspectiva quanto à participação docente em espaços de gestão democrática, analisaremos, a título de exemplo, inicialmente o Regimento Geral do IFRS, quanto aos espaços de representatividade disponibilizados à comunidade para auxiliar na gestão da instituição. Neste documento, localizamos em seu art. 5º a definição e composição do Conselho Superior do IFRS, que inclui o Reitor, representante dos servidores docentes de cada campus, representante dos servidores técnico-

administrativos em educação, representante discente de cada campus, eleito por seus pares, representante dos egressos da Instituição, representantes da sociedade civil, representante do Ministério da Educação, todos os Diretores-gerais de *campi* do IFRS e representante dos servidores técnico-administrativos em educação da Reitoria (IFRS, 2018).

Também neste documento, localizamos a composição do Colégio de Dirigentes, qual seja: "Art. 6º O Colégio de Dirigentes tem a seguinte composição: I - o Reitor, como presidente; II - os Pró-reitores; III - os Diretores-gerais dos campi (p.7)". Entretanto, é no Estatuto do IFRS que localizamos suas competências que envolve a apreciação e recomendação da distribuição interna de recursos, das normas para celebração de acordos, convênios e contratos, da criação e alteração de funções e órgãos administrativos da estrutura organizacional do Instituto Federal, do calendário de referência anual, das normas de aperfeiçoamento da gestão e dos assuntos de interesse da administração do Instituto Federal a ele submetido (IFRS, 2018).

Porém, é em outro documento que encontramos um número mais significativo de espaços de gestão descentralizada passíveis de ocupação pelos profissionais em educação do IFRS e demais membros da comunidade, ou seja, o Regimento dos *Campi* do IFRS (Resolução Consup IFRS 054/2017). Neste documento, em seu Art. 3º, encontramos a listagem de órgãos colegiados que devem operar nos *Campi* do IFRS: Conselho do Campus, Comissões Permanentes, Comissão de Avaliação e Gestão de Ações de Ensino (CAGE), Comissão de Avaliação e Gestão de Projetos de Pesquisa e Inovação (CAGPPI) e a Comissão de Avaliação e Gerenciamento de Ações de Extensão (CGAE) (IFRS, 2018).

Logo a seguir, neste mesmo documento, está disposta a definição e composição (mínima e máxima) dos Conselhos de *Campus* de cada unidade do IFRS, composto por membros titulares e suplentes, nomeados pelo Diretor-geral do *Campus*, constituído por: Diretor-geral do campus, representantes docentes, representantes técnico-administrativos, representantes discentes, representantes da comunidade externa (IFRS, 2018). Este mesmo documento ainda aponta que podem ser instituídos outros órgãos colegiados nas unidades do IFRS por meio de seus respectivos Regimentos Complementares, mas não averiguamos esta possibilidade aqui de modo a não exaurimos o texto com esta temática.

Por fim, justificamos nossa incursão por estes documentos acima abordados como forma de apresentar a quantidade de assentos em órgãos colegiados que os professores e demais profissionais da educação desta instituição podem ocupar para contribuírem com a sua gestão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, utilizaremos os conceitos de profissionalismo, profissionalidade e profissionalização com a finalidade de atingirmos uma síntese das análises realizadas até aqui. Paula Júnior (2012), em artigo publicado no periódico Scienta, apresenta definições para esses termos em que é possível perceber que a profissionalização de professores e demais profissionais da educação, mesmo enquanto política pública e social, não é um processo sobre o qual os professores não tenham qualquer influência, sendo implementadas meramente em sentido unívoco, ou mesmo que sejam retiradas conquistas sem qualquer envolvimento dos profissionais da educação. Com isso, entendemos que a profissionalização docente não ocorre unicamente

como parte de programas de determinados governos ou deixam de ocorrer por não se fazerem presentes nas políticas de outros, mas que a profissionalidade e o profissionalismo docente podem influenciar grandemente na implementação ou não de determinadas políticas de profissionalização do professor.

O envolvimento em discussões coletivas, em movimentos de professores, dentro ou fora da instituição, com a comunidade ou mesmo sem ela, parte do profissionalismo, envolvimento naquilo que concerne a sua atividade profissional de forma comprometida, pode contribuir na conquista de elementos capazes de gerar algum grau de profissionalismo.

Ainda, a profissionalidade, interesse pessoal do professor em qualificar-se, em pesquisar sobre estudos capazes de enriquecer sua prática profissional podem também levá-lo a compreender sua posição chave na sociedade e entender a valorização de sua profissão não apenas importante para que haja mais oportunidades de desenvolvimento, mas envolver-se em lutas por políticas públicas de reforço da profissionalização docente. Desta forma, podemos dizer que falamos aqui de conceitos interdependentes.

Então, podemos chegar à conclusão de que a formação dos professores que atuam na EPT, no contexto da Lei 11.892/2008, que define estruturação de gestão democrática e descentralizada, tem relação direta com o envolvimento desses sujeitos nesses espaços de representatividade, pois proporcionam maior controle sobre seu trabalho, possibilitando assim que sua própria prática de trabalho pedagógico possa ser educativa. Não queremos dizer que essa seja uma "receita" para a formação de professores da EPT, tampouco que a mera disponibilidade do professor em atuar nestes espaços lhe proporcionará um trabalho efetivamente humanizador, ou mesmo que se trate de um processo de responsabilidade única dos próprios profissionais em educação.

Porém, postulamos aqui a necessidade do ambiente democrático na gestão educacional visando mais do que a descentralização da gestão e a transferência ou mesmo ''terceirização'' de responsabilidades. A gestão democrática é elemento fundante para que o trabalho nestas instituições não seja um trabalho alienante, mas sim capaz de proporcionar fruição e produção de conhecimento aos próprios trabalhadores. Então, entendemos como necessárias a valorização, a qualificação e legitimação de espaços de gestão democrática como ferramenta na busca da profissionalização, como estímulos à profissionalidade e como parte do profissionalismo docente.

De outra forma, o profissionalismo do professor pode servir apenas como ferramenta de controle sobre ele próprio, a profissionalidade como um conjunto de desejos distantes, devido a inúmeras restrições institucionais e de ordem econômica/prática, e a profissionalização presente nos discursos da mídia, nas promessas de campanhas eleitorais de candidatos e partidos políticos, mas apartada do conjunto de profissionais da educação, definida genericamente por "especialistas" geograficamente distantes de qualquer instituição de ensino.

Dúvidas ainda pairam nas reflexões sobre a formação de professores da EPT na perspectiva do trabalho como princípio educativo. As contribuições dos autores e documentos referenciados neste ensaio permitiu percebermos entendimentos acerca da participação em órgãos de gestão democrática como elemento necessário ao enfrentamento da alienação do trabalho docente, capaz de proporcionar não apenas uma educação informal por estas participações, mas por compor um horizonte no qual as instituições de ensino, especialmente aquelas em EPT, constituam-se como órgãos que cumpram o objetivo de formar seres humano-históricos.

Essas considerações finais, acompanhadas dos apontamentos mostrados neste ensaio, sugerem outras buscas teóricas e novas análises de novos dados de processos de formação de professores da EPT. Trata-se de um estudo que necessita ser aprofundado e melhor validado em outros trabalhos de pesquisa, não só para recriar o processo de formação de professores da EPT como também para possibilitar a formação de profissionais (professores) autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

[3] BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

[4] CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002.

[5] FREIRE, P. **Política e educação**: Ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

[6] FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005.

[7] GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1982.

[8] IFRS - **Regimento Geral**, Resolução nº 064 de 23 de junho de 2010 e alterado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resoluções nº 79 e 80 de 22 de outubro de 2013, Resolução nº 007, de 28 de março de 2017 e Resolução nº 066, de 11 de dezembro de 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento_Geral_IFRS.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

[9] IFRS - **Estatuto**, Resolução do Conselho Superior do IFRS nº 07, de 20 de agosto de 2009.Alterado pelas Resoluções do Conselho Superior do IFRS nº 044, de 27 de maio de 2014, nº 027, de 29 de março de 2016, nº 037, de 19 de abril de 2016 e nº 027, de 20 de junho de 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Estatuto-IFRS-Atual.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

[10] IFRS - **Regimento dos Campi - Resolução Consup nº 054, de 15 de agosto de 2017 e alterado pela Resolução nº 068, de 11 de dezembro de 2018** Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_054_17_Completa.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

[11] GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 ago. 2024.

[12] MARX, K. **O Capital - Livro 1 (Português)**: São Paulo: Boitempo, 2017.

[13] NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 ago. 2024.

[14] PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educ. Pesqui**. [online]. 2002, vol.28, n.2, pp.11-23. ISSN 1517-9702. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200002.;

[15] PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, n. 1, p. 01 - 191, jun/nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 02 maio 2018.

[16] SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

Autoras e Autores

ADRIANE REGINATTO

adriane.reginatto@farroupilha.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/8264165004882884
Graduação em Tecnologia em Processos Gerenciais - IFRS
Especialização em Sustentabilidade e Políticas Públicas - UNINTER
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Tecnóloga em Processos Gerenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

ALINE GRUNEWALD NICHELE

aline.nichele@poa.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/7959414979459343
Bacharel em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Graduada em Química Industrial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Especialização em Informática na Educação pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação - UFRGS
Mestre em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos
Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul -IFRS - Campus Porto Alegre.
Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

ANA LÚCIA DOS SANTOS HAMESTER

anahamester@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/3797452342899390
Licenciatura em computação - UNISC.
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Professora de informática nas disciplinas de informática, informática educativa, informática básica e Webdesign. Prestação de serviços e assessorias em TI, em cursos e treinamentos em informática e na utilização da informática na educação, com experiência com formação de professores.

ANA SARA CASTAMAN

ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/0260327866661542
Bacharel e licenciada em Psicologia - UNIJUÍ
Licenciada em Pedagogia - UNIASSELVI
Especialização em Mídias na Educação - UFSM
Mestrado em Educação nas Ciências - UNIJUÍ
Doutorado em Educação - UNISINOS
Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

ANDRÉA MARTA DONADEL BERGONCI

andrea.bergonci@ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/3438336811278216
Licenciatura em Letras - Habilitação Português /Inglês e respectivas literaturas - UCS
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Servidora Pública Federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS - IFRS

ANDRÉA POLETTO SONZA

andrea.sonza@ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/3125832905320322
Graduação em Ciência da Computação - UCS
Licenciatura em Formação de Professores - IFRS
Especialização em Psicopedagogia Institucional - UNISUL
Mestrado em Educação - UFRGS
Doutorado em Informática na Educação - UFRGS
Professora e Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS.
Servidora lotada no Campus Bento Gonçalves, atuando no ProfEPT e em exercício na Reitoria do IFRS.

ANDRÉIA MODRZEJEWSKI ZUCOLOTTO

andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br
https://lattes.cnpq.br/7037993972765394
Licenciada em Química - UFRGS
Mestre em Educação - PUCRS
Doutora em Educação - PUCRS
Professora da área de Educação em Química. Atua no Mestrado Profissional em EPT (ProfEPT), na formação de professores e na Educação Profissional e Tecnológica do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

AUGUSTO BASSO VEBER

augusto.veber@bento.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/8420093059493660
Graduado em Jornalismo - Unisinos
Especialista em Gestão de Conteúdo em Comunicação - Metodista
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Técnico em Audiovisual no IFRS Campus Bento Gonçalves

CASSIANO NOIMANN LEAL

profcassiano@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/8862806506155545
Graduado em Educação Física - IPA
Segunda licenciatura em Pedagogia - FAERPI
Especializações em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; Educação Especial e Educação Física Escolar; Informática na Educação e EJA e Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI, Psicomotricidade pela Faculdade Liberdade - Educação e Tecnologia - FALIBER, Ciências da Religião pela Faculdade IMES e MBA Profissional em Gestão Administrativa e Marketing pela Escola Superior Aberta do Brasil - ESAB.
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Professor concursado das Redes Públicas de Educação do Município de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul.

CLARICE MONTEIRO ESCOTT

clarice.escott@poa.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/2721902228133341
Licenciatura em Pedagogia - PUCRS
Mestrado em Educação - UFRGS
Doutora em Educação - UFRGS
Docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.

DANIEL OLIVEIRA DA SILVA

daniel.dasilva@caxias.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/3405267875165872
Graduação Licenciatura Letras-Libras - UFSC Polo UFRGS
Pós-Graduação Libras - Língua Brasileira de Sinais - UNIASSELVI
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Docente de Libras
Servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS.

ESTER MIRIANE ZINGANO

ester.zingano@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/5354347199963857
Bacharel em Educação Artística - Feevale.
Licenciada em Artes Visuais - UFRGS.
Licenciada em Pedagogia - Uniasselvi
Especialização em Poéticas visuais: Gravura, Fotografia e Imagem Digital - Feevale
Especialização em Docência no Ensino Superior - IERGS
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS.
Professora de artes, SMED/Porto Alegre e Uniasselvi.

FABIANA DE OLIVEIRA KELLER

fabiana.keller@ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/7900147510292317
Bacharel em Psicologia - Unisinos
MBA em Gestão Estratégica de Pessoas - UCS
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Técnico-administrativa na Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional.
Pesquisadora e Recenseadora Institucional.
Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

HELDER FELIPE DA SILVA DE OLIVEIRA

helder.fsoliveira@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/9950070455505763
Licenciado em História - UNIASSELVI
Licenciado em Pedagogia - UNILASSALE
Especialista em Ensino da Geografia e da História - UFRGS
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Coordenador Pedagógico da Área de Desenvolvimento Social da ACM Rio Grande do Sul.

HENRIQUE LEONARDI DE OLIVEIRA

henrique.oliveira@poa.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/8961956062799704
Licenciatura em Inglês e Português - UFRGS
Especialização em Arte e Educação - Centro Universitário Leonardo da Vinci
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Assistente em Administração - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

IVAN JOSÉ SUSZEK

ivan.suszek@erechim.ifrs.edu.br
https://lattes.cnpq.br/9151067173442088
Bacharel em Administração - URI
Especialista em Gestão da Qualidade - URI
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Técnico em Finanças - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Erechim

JOSIANE CAROLINA SOARES RAMOS PROCASKO

josiane.procasko@poa.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/9915406957059911
Licenciatura em Pedagogia - ULBRA
Mestrado em Educação - UFRGS
Doutorado em Educação - UFRGS
Professora titular na área de Pedagogia do IFRS - Campus Porto Alegre.

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA

josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/0521946218695103
Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste
Especialização em Supervisão Escolar pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste
Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF
Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

LILIANE MADRUGA PRESTES

liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/5624593076143041
Licenciatura Pedagogia - URI
Mestrado em Educação nas Ciências - UNIJUI
Doutorado em Educação - UFRGS
Professora dos cursos de Proeja, técnico em Biblioteconomia, Licenciatura em Ciências da Natureza e ProfEPT.

LUCIANO DE LIMA SILVEIRA

llsilveira@senacrs.com.br
http://lattes.cnpq.br/2883732068407529
Graduado em Administração - La Salle
MBE Engenharia de Produção e Serviços - Ulbra
Especialização em Docência no Ensino superior - Senac/SP
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Orientador de Educação Profissional - SENAC RS

MARA LISIANE SIEVERT

mara.sievert@ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/3911314337729816
Graduação em Tecnologia em Sistemas para Internet pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.
Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas.
Especialização em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre.
Professora e Coordenadora de Implantação e Suporte do SIGAA no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Reitoria.

MÁRCIA ISABEL LOPES CULAU

marciaculau@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/9442030588455270
Licenciada em Pedagogia/Orientação Educacional - PUCRS
Especialização em Gestão Escolar - SENAC/RS
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Professora e Pedagoga da Prefeitura Municipal de Viamão

MARIA CRISTINA CAMINHA DE CASTILHOS FRANÇA

mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/9018048091572664
Licenciada e bacharela em Ciências Sociais - UFRGS
Mestra em Antropologia Social - UFRGS
Doutora em Antropologia Social - UFRGS
Docente do IFRS com atividades em pesquisa, extensão e ensino nos cursos técnicos, graduação e pós-graduação. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências - UFRGS.
É editora-chefe da Revista ScientiaTec - IFRS.

MICHELLE CAMARA PIZZATO

michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br
http://lattes.cnpq.br/6630822945379310
Licenciada em Química pela Universidade do Rio Grande do Sul - UFRGS
Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo - USP
Doutora em Ensino de Ciências pela Universidad de Burgos - UBU
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre.

RODRIGO MAGARINUS

rodrigomagarinus@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2738919603997214
Bacharelado e Licenciatura Plena em Filosofia - UPF
Especialização em Psicopedagogia - FACVEST
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Professor do Ensino Médio do Estado do RS - EEEM Raimundo Corrêa
Professor do Ensino Fundamental do Município de Passo Fundo - RS - EMEF Leão Nunes de Castro

SAMUEL DOS SANTOS MOTA

profsamuelmota@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/3594426324642507
Licenciado em Educação Especial - UFSM
Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade de Educação São Luís
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Orientador Educacional na EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick.
Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

SIMONE ROSANELLI DULLIUS

simone-rdullius@educar.poa.br
http://lattes.cnpq.br/2514271096831805
Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados - UCS
Formação Pedagógica - ULBRA
Graduação em Pedagogia - UNINTER
Especialização em Psicopedagogia - Faculdades Integradas de Amparo
Especialização em Informática na Educação - UFRGS
Especialização em Mídias na Educação Ciclo Avançado - UFRGS
Especialização em Alfabetização e Letramento - UNINTER
Especialização em Educação Especial e Inclusiva - UNINTER
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Atuação profissional: Professora da rede municipal de Porto Alegre. Atua como articuladora de inovação e como docente no Curso Normal.
Instituição de vínculo: EMEB Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha

TATIANA RODRIGUES DAITX

trdaitx@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/3115197934336885
Graduação em Pedagogia Empresarial - ULBRA
Pós-graduação em Psicopedagogia Clinica e Institucional - UNILASALLE
Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva - FATEC
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Campus Porto Alegre - IFRS
Diretora de Escola - Colégio Cenecista Nossa Senhora dos Anjos

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson